

## LA DISCIPLINA ESCOLAR EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS<sup>1</sup>

Nora B. Alterman\*

### Abstract

El propósito de esta comunicación es plantear una perspectiva teórica, posible entre otras, sobre *disciplina escolar*. Habida cuenta de la multiplicidad de significados, explicaciones y alternativas que se construyen en torno a la disciplina escolar, me propongo en este trabajo exponer un conjunto de proposiciones tendientes a precisar de qué hablamos cuando hablamos de disciplina escolar; cómo se configura el dispositivo de sostenimiento de la vigilancia, el control y el orden escolar; quiénes participan en los procesos de regulación disciplinaria y cómo se ejercen las funciones de autoridad, sus posibilidades y límites.

La confrontación de nuestras concepciones y puntos de vista con las perspectivas de los actores del sistema educativo, cuya relación con el problema disciplinario es directa y cotidiana, y también con aquellos colegas que actualmente están siendo convocados a intervenir en la resolución de los problemas de indisciplina y violencia escolar, permitirá instalar el pendiente y hoy impostergradable debate en el campo pedagógico sobre ésta problemática.

### De qué hablamos cuando hablamos de disciplina escolar?

Hace varios años que la cuestión de la disciplina escolar concita una seria preocupación entre educadores, pedagogos, especialistas en educación, autoridades ministeriales y padres, más aún si de la escuela secundaria se trata. Los profesores y directivos advierten perplejos, y en cierto modo paralizados, el progresivo aumento de indisciplina en los

---

\* Magister en Investigación Educativa con mención socio –antropológica. Centro de Estudios Avanzados. U.N.C. Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N.C. Profesora Adjunta a cargo de la cátedra: “Didáctica especial de los Niveles Inicial y Primario”. Profesora Adjunta a cargo de la cátedra: Taller III: Problemáticas Educativas de los Niveles Primario y medio”. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

alumnos. Todo pareciera indicar que, a pesar de la implantación de Consejos de Convivencia u otras formas institucionales de abordaje de la disciplina escolar, aún no se avizoran alternativas potentes capaces de revertir la actual crisis de convivencia en las escuelas.

Desde otro registro, la prensa escrita y diferentes medios de comunicación manifiestan su interés "periodístico" en el tema "disciplina escolar" divulgando principalmente los sucesos más críticos que ocurren en las escuelas - agresiones físicas entre profesores y alumnos, peleas con armas cortantes entre compañeros, etc. -. Las *noticias* por lo general se enmarcan en una fuerte crítica hacia la escuela denunciando su aparente incapacidad para "contener" a los adolescentes "transgresores" sobre la base de una débil demarcación de "límites".

Cuando los episodios de indisciplina traspasan las fronteras de la escuela y se instalan en el espacio público a través de las voces de la prensa, en realidad ponen al descubierto situaciones que muy probablemente desbordaron la capacidad de maniobra del equipo directivo para mantenerlas "puertas adentro". A nuestro juicio, los sucesos de la disciplina escolar se configuran como *actos privados* de la escuela, transcurren, parafraseando a Goffman en la *región posterior* de los establecimientos donde no logra enfocar la cámara, o quedan fuera del alcance de los micrófonos activos (Goffman E. 1993). En otras palabras, sería la zona de *trasfondo escénico* donde la mayoría de las veces profesores, preceptores, directivos y alumnos entretejen las más diversas actuaciones, pactan las reglas de juego (y al mismo tiempo las desobedecen), ejercen la autoridad formal o real, delegada o conquistada y actúan de acuerdo a los saberes construidos.

Sabemos que la mayor parte de los episodios cotidianos de indisciplina escolar no tienen interés para acceder al rango de "noticias" de la prensa. Ellos conforman un amplio y diverso abanico de situaciones que podrían ordenarse bajo tres grandes grupos de conductas denominadas en clave escolar "faltas de disciplina", en cuyo caso serían pasibles de percibir sanciones. Ellos son:

1) Conductas espontáneas entre adolescentes promovidas en sus interacciones cotidianas, muchas veces animadas por la necesidad de alterar el tedio o el aburrimiento de la jornada escolar. Por ejemplo: molestar al compañero en clase, tironearse la ropa, empujarse, proferir burlas, o hacer chistes groseros. 2) Conductas que transgreden claramente las normas escolares: escaparse de clase o de la escuela, fumar, faltar el respeto al profesor, romper materiales de la escuela, faltar el respeto a los símbolos patrios. 3) Conductas identificadas como "faltas graves" en la escuela, más próximas a conductas delictivas: falsificar la firma del padre en la libreta, pinchar las cubiertas del vehículo del profesor, atentar contra la integridad física de las personas y poner en riesgo la vida humana. Sobre ellas suelen generalmente referirse los periódicos.

Los dispositivos disciplinarios configurados en las instituciones escolares expresan una singular manera de valorar y regular la administración del sistema punitivo, producto sin duda de condiciones históricas y contingentes que hacen posible cada configuración. En este sentido, el tipo y monto de sanciones atribuibles a cada grupo de conductas mencionadas no resisten la más mínima posibilidad de ser encuadrados en una clasificación general y anticipada; ellas están absolutamente determinadas desde la lógica con que opera cada dispositivo.

Existiría por lo tanto una diversidad o variedad de formas de poner en marcha la disciplina escolar en las escuelas secundarias. Situación que advierte acerca de la necesidad de impulsar estudios orientados a recuperar lo singular y lo recurrente de la disciplina en sus escenarios cotidianos. Precisamente el objeto de estudio de mi Tesis, de la cual la presente comunicación forma parte, focaliza esta versión sobre disciplina escolar, aquella de la que no se ocupa la prensa y en cambio viven – o padecen – los actores. La que aparece multiplicada en cada clase, recreo, hora libre, acto escolar, en los pasillos, en los baños. La que ordena y regula los tiempos de entrada y salida, el uso del espacio físico, los rituales de formación, los actos escolares, la que imprime los ritmos a la organización del trabajo académico, a las reuniones de personal y a las relaciones entre los actores. En síntesis, la disciplina escolar que va configurando y modificando los nexos entre lo permitido y lo prohibido en cada institución educativa.

Dar cuenta en primera instancia de la complejidad del fenómeno de la disciplina escolar, de las lógicas implicadas y sus efectos sobre el conjunto de la institución cobra sentido en virtud de la significativa vacancia de estudios disponibles, y en curso, desde el campo pedagógico orientados hacia esta dirección. Con sólo hacer un recuento del volumen de producción escrita y de las Tesis de Maestrías y Doctorados en torno a estas temáticas se pondría rápidamente en evidencia la brecha existente entre las temáticas priorizadas por la investigación educativa y la demanda de las prácticas escolares. Se observa asimismo una escasa producción de propuestas de intervención pedagógica frente a las numerosas demandas de problemas de indisciplina y violencia desatada con mayor virulencia en los últimos tiempos en los colegios secundarios. Todo lo dicho justifica plenamente impulsar estudios sobre la disciplina escolar.

### **Pedagogía y disciplina: unidad de origen**

En las actuales escuelas secundarias aún perviven determinadas concepciones sobre disciplina escolar sostenidas por los pedagogos del siglo XVIII. Se reproducen en ellas sus principales enunciados, las tácticas de control y vigilancia sobre los cuerpos. No obstante,

a la par de las coincidencias existen a la vez marcadas diferencias, particularmente en lo que atañe a las relaciones entre los diferentes dispositivos formativos configurados en las escuelas: el dispositivo curricular, el dispositivo de evaluación y el dispositivo de sostenimiento de la disciplina escolar.

Al respecto Alfredo Furlán señala lo siguiente .....“los tres dispositivos que tratan de orientar la formación de los alumnos son: el *currículo* en tanto sistema de selección, organización y distribución de la cultura legítima que transmite la escuela, el sistema de *evaluación* de los aprendizajes y el sistema de sostenimiento de la *disciplina*”. Asimismo, alerta acerca de la relativa autonomía con que operan entre sí, movilizando fuerzas y sentidos específicos que escapan a la autoconciencia de los actores.<sup>2</sup>

Si bien esta divergencia o autonomía relativa de los dispositivos pareciera expresar un fenómeno actual, en las prácticas de constitución de la escuela estuvieron respaldados por una explícita e indisoluble comunión entre sí. El discurso pedagógico fue su mejor aliado. La escuela nace como institución disciplinaria y el discurso (pedagógico) que la justifica funda sus bases en la unidad entre disciplina, enseñanza y evaluación. Era impensable la disciplina divorciada de un fin formativo. Disciplinar remitía a educar, adoc-trinar, enseñar.

En la actualidad, estos principios evidencian una profunda variación. Sostenemos la hipótesis que la disciplina escolar no sería significada por los actores cual práctica educativa formativa, o en otras palabras, disciplinar carecería en clave escolar de la positividad implicada en la intención originaria. Más bien, la disciplina escolar estaría circunscripta a las funciones de controlar y castigar las infracciones, subrayando de este modo su connotación negativa.

A continuación desarrollaremos las concepciones pedagógicas dominantes en el siglo XVIII a fin de capturar los principios ordenadores del discurso pedagógico y las diferencias con los presupuestos actuales.

En el Antiguo Régimen, primaba una concepción de fuerte ligazón entre las ideas de *autoridad, disciplina, enseñanza, crianza y doctrina*. Se utilizaban indistintamente y con significados equivalentes. F. Lasपालas Perez (1993) recogió del *Diccionario de Autoridades* las siguientes definiciones:

*“disciplina: vale tanto como doctrina, enseñanza, gobierno instrucción de alguna persona, esencialmente en lo moral, artes liberales y ciencias; disciplina: también es instruir, enseñar, habilitar a alguno en lo que es propio y se debe saber en una profesión u otra cosa; disciplinable: es lo que es capaz de instrucción y enseñanza, no sólo en el hombre, pero también en los brutos”*<sup>3</sup>

En otras palabras, el término **disciplina** connotaba un doble sentido que aún subsiste en nuestros días. Disciplina remite tanto a las antiguas artes del *saber* — filosofía, música y retórica — como a la *disciplina militaris* que refiere a los aspectos vinculados al control y poder.

En cuanto al origen etimológico, el término disciplina aparece estrechamente asociado al proceso formativo, “es una forma abreviada de *discipulina*, relacionado con la consecución del “aprendizaje” (*disci*) del “niño” (*pur/puella*, representado por la sílaba *pu* de *pulina*)”, la disciplina supone presentar determinado saber al aprendiz y la disciplina de mantener a este ante el saber”.<sup>4</sup>

La pedagogía del Antiguo Régimen puede entenderse en el sentido de una pedagogía declaradamente intervencionista; la educación viene a paliar deficiencias de la naturaleza humana y a proteger al educando del pecado (Laspalaz Perez. op.cit.). El educador asume un papel decididamente activo en la relación pedagógica, encarnada en los principios de obediencia y respeto a la autoridad disciplinaria del maestro.

En efecto, la connotación educativa atribuida a la disciplina cobra centralidad en las diversas obras de Pedagogía de la época. Por ejemplo, Comenio utiliza el término postulando la idea que el hombre es un animal disciplinable (Comenio, 1632). Sin embargo, mientras que en la pedagogía comeniana la disciplina y los castigos corporales sólo debían utilizarse en casos extremos, para La Salle y los pedagogos posteriores, la estrategia disciplinaria por parte del maestro deberá ser una constante sobre el cuerpo infantil a fin de evitar la ocurrencia de la falta (Narodowski, M. 1994).

Se organiza para ello un espacio serial, disciplinario, cuadrículado, al mejor estilo de una maquinaria escolar de aprendizaje, vigilancia, jerarquía y de recompensas. La Salle imagina el funcionamiento de las escuelas del siguiente modo: .... “habrá en todas las clases lugares asignados para todos los escolares de todas las lecciones, de suerte que todos los de la misma lección estén colocados en un mismo lugar y siempre fijo. Los escolares de las lecciones más adelantadas estarán sentados en los bancos más cercanos al muro, y los otros a continuación según el orden de las lecciones, avanzando hacia el centro de la clase”.<sup>5</sup>

Serían reconocibles, por tanto, marcas de constitución del saber pedagógico bajo los signos enunciados: delimitación y organización del *espacio disciplinario* (a partir del cual se determinaban los emplazamientos de los individuos), administración del *tiempo disciplinario* (regulando un control minucioso de la duración y secuencia de cada actividad) y combinación de un conjunto de mecanismos, tácticas de control y vigilancia rigurosa a través de los procedimientos de examen.

Según lo señala Narodowski, para el discurso pedagógico lassalleano, la constitución del dispositivo de alianza familia - escuela y la reglamentación a través de las reglas de civildad complementan las tácticas de vigilancia del cuerpo infantil y el control panóptico<sup>6</sup> del espacio disciplinario. Con la instauración del dispositivo de alianza entre padres y maestros, se irrumpe el hogar familiar bajo la concepción arraigada de infancia desprotegida, vulnerable al pecado, que debía quedar al abrigo y protección de los peligros del mundo exterior. La escuela ofrece para ello un sólido aparato de custodia y supervisión permanente de niños y jóvenes, aunque quienes se beneficiaron con estos arreglos fueron principalmente las clases pudientes. (op.cit.)

Apoyando esta afirmación, J. Varela y Alvarez Uría, E. (1991) alertan acerca de la inequidad social implicada en el proceso de constitución de la infancia de *calidad*, por cuanto "forma parte de un programa político de dominación".<sup>7</sup>

Un segundo aspecto destacado de la pedagogía lassalleana remite a las reglas de buena educación mediante una minuciosa descripción de las actividades de los alumnos, complementando, a través de ellas, la efectividad de las tácticas de vigilancia y el control de los cuerpos que se ejerce en la escuela. (Narodowski, M. op.cit.)

En el caso de los hermanos escolapios (Siglos XVI y XVII), la costumbre denominada *acompañamiento* fue emblemática y ejemplar. Consistía en recoger a los niños diariamente en la puerta de sus casas y volverlos a ellas una vez finalizada la jornada escolar. Para fortalecer estas prácticas los maestros se valieron de los *decuriones*; eran discípulos adelantados "tanto en letras como en virtud", con la estricta función de vigilar al resto de sus compañeros. Vigilancia, control, separación del alumno de las tentaciones del mundo expresaron los principios de esta nueva empresa denominada educación. (Lapalaz Perez. op.cit.)

Sería posible identificar en la figura de los decuriones el gérmen de los actuales preceptores de las escuelas secundarias que, en ambos casos y salvando las distancias, cumplirían funciones equivalentes: la vigilancia y el control de la conducta de los alumnos.

En este proceso identificamos a la **disciplina escolar** en el corazón mismo de la escuela, en tanto informa de todas las actividades y estructuras escolares y por ello mismo, es el recurso principal de ordenamiento del espacio escolar y resorte privativo de la autoridad pedagógica.

¿A que sitio nos conduce el hecho de recuperar los principios pedagógicos del Siglo XVIII?. Básicamente a producir por vía analítica el enlace entre el pasado y el presente. Observamos una notable semejanza y pervivencia de los postulados de origen de la pedagogía disciplinaria en la configuración actual de los dispositivos de disciplinamiento escolar. Sin embargo, lo advertimos más arriba, una gran distancia los separa.

En este trabajo interesa redimensionar los significados actuales sobre disciplina escolar atendiendo a la complejidad inherente a las prácticas puestas en juego en el proceso de disciplinamiento en las escuelas. Para tal fin construimos una perspectiva sobre disciplina escolar articulada alrededor de las siguientes proposiciones:

- I) La disciplina escolar configura un dispositivo de formación de los sujetos.
- II) La disciplina escolar interviene en la constitución del orden escolar.
- III) La disciplina escolar se dirime en los juegos del poder relacional.

### **I) La disciplina escolar configura un dispositivo de formación de los sujetos**

El supuesto de partida es el siguiente: en la regulación de la disciplina intervienen por un lado el sistema de normas y sanciones explícitamente destinado al control y castigo de las conductas transgresoras de los alumnos, y por otro, se ponen en juego mecanismos - menos visibles - articulados a una red de elementos bajo la cual quedan regulados todos los actores institucionales. Al conjunto de mecanismos, procedimientos y técnicas disciplinarias las analizamos desde la óptica del **dispositivo**, tomando como referencia la concepción foucaultiana.

Estudiar la disciplina escolar desde esta perspectiva articula un posicionamiento diferente sobre el problema, un modo particular de interrogarlo. Hablar de dispositivo remite a conexiones no siempre aparentes que precisan ser detectadas, en la medida que dichas conexiones podrían tener una fuerte incidencia en la emergencia de determinados sucesos de indisciplina y en la definición de las sanciones que luego se apliquen.

El dispositivo disciplinario plantea un nivel de tratamiento del objeto no necesariamente reflexionado por los sujetos. Sus elementos están naturalizados, desconectados entre sí en el plano de la apariencia. Un ejemplo: determinados ritos de iniciación que se practican en algunas escuelas secundarias como el Bautismo, difícilmente sean visualizados como mecanismos de disciplinamiento de los alumnos ingresantes a las reglas de juego institucional.

En este sentido, decimos que el dispositivo funciona como una especie de aparato invisible, anónimo, impersonal, estableciendo posibilidades y límites, permisos y prohibiciones a las conductas de todos los actores institucionales. Según Foucault, los dispositivos son máquinas para hacer ver y hacer hablar, ... "*designan un conjunto heterogéneo de instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas*".<sup>8</sup>

El dispositivo constituye una especie de “ovillo”, compuesto por líneas de diferente naturaleza que pertenecen tanto al registro de lo dicho como a lo no dicho y a la red de relaciones entre la cadena de elementos heterogéneos que lo configuran. Hablar de dispositivo remite a “máquinas ópticas” (Foucault, M. 1991) desde las cuales se puede “ver sin ser visto”, es decir, individualizar, clasificar, disciplinar a los sujetos.

Una de las dimensiones fundamentales del dispositivo se reconoce en las *líneas de visibilidad*. La escuela, para Foucault, corresponde a un dispositivo de percepción destinada a hacer visibles los individuos que captura para enderezarlos y disciplinarlos. En particular, a través del *examen* los sujetos son identificados, jerarquizados y clasificados mediante el uso de categorías ya instituidas y naturalizadas en el ámbito escolar: se puede ser alumno promocional, regular, repitente o libre. Es decir, el alumno queda reenclazado en una posición dentro o fuera de la institución. El hecho de llevarse a rendir materias, repetir año, quedar libre por faltas, percibir “pase” a otra escuela, ser expulsado, son prácticas “aceptadas” en la escuela secundaria, consagran un límite arbitrario y en ese mismo acto se enmascaran procesos de discriminación de los sujetos.

La escuela, para clasificar y jerarquizar a los sujetos cuenta con una extensa red documental mediante la cual se los objetiva. Los registros de asistencia, pruebas, legajos, expedientes, cuadernos de actuación, informes, planillas, son ejemplos de ello. Los sujetos aprenden una forma de ser nombrados, aprenden a convivir y se forman bajo determinadas reglas de juego. Es central reconstruir esas reglas de juego institucional a los fines del análisis.

Además de estos mecanismos implícitos, la escuela cuenta como ya mencionamos con un **sistema explícito de disciplina** destinado al mantenimiento y control del orden y respeto a la autoridad, al trabajo académico, a la presentación personal y a los símbolos patrios, al cuidado de los bienes materiales, al cumplimiento de los tiempos escolares, al uso del espacio, etc. Las normativas aparecen estipuladas en el Reglamento de Disciplina de cada escuela. El procedimiento punitivo más generalizado y extendido es el tradicional *sistema de amonestaciones* (vigente desde el año 1941). En algunas instituciones se estipulan, además, tácticas intermedias como “apercibimientos”, “firmas en el libro de disciplina”, “llamados de atención en el cuaderno anecdótico”, “citación a los padres”, “charlas con los alumnos”, o una suerte de combinación entre todos ellos. El “pase” a otra escuela (por razones disciplinarias) y la expulsión del alumno constituyen las penalidades máximas del sistema disciplinario.

Comprender la configuración del dispositivo disciplinario de una escuela implica, entre otras cosas, dar cuenta del sistema de sanciones que regula el orden escolar, es decir, identificar cuáles son los mecanismos y tácticas que utiliza, qué conductas se castigan



más frecuentemente, qué cursos son los más sancionados, qué grado de reincidencia de sucesos de indisciplina se observan en la institución, etc..

Desde todo punto de vista, reconocemos que el *dispositivo disciplinario actúa formando a los sujetos*, es decir, si bien reprime conductas, a la vez produce saberes. La perspectiva foucaultiana aporta precisamente esta doble y simultánea función de los sistemas disciplinarios escolares, ser coercitivos y a la vez productivos. El par represión – producción<sup>9</sup> permite subvertir la connotación negativa con que generalmente se alude a la disciplina escolar. Desde otro encuadre teórico, Ph. Jackson (1968) denominó “curriculum oculto” a la positividad de la función disciplinante de la escuela, comprendiendo bajo esta noción al conjunto de aprendizajes útiles que precisa incorporar un sujeto para adaptarse al orden instituido.

A pesar de concebir a la disciplina escolar desde una función formadora, no es generalmente significada de este modo por los actores escolares, en otras palabras, disciplinar carecería de la positividad implicada en la idea de educar. Más bien, la disciplina escolar es generalmente asociada a procesos de control y castigo, con lo cual se subraya su connotación negativa.

## II. La disciplina escolar interviene en la constitución del orden escolar

La disciplina escolar alude a la constitución de un orden desde el cual se pretende regular los modos de convivencia en la institución. Orden referido al tiempo escolar, al espacio físico, a las formas de agrupamiento, a la división del trabajo.

Si observamos la estructura básica de la institución educativa, ella funciona como un dispositivo de disciplinamiento históricamente estructurado a partir del cual se establecen categorías de diferenciación entre los sujetos de acuerdo a roles jerárquicos: profesores, preceptores, secretarios, directivos, alumnos, etc... Asimismo se discrimina aquello que es educativo de lo no educativo, es decir, se demarcan ámbitos e intencionalidades, contenidos a enseñar y formas de acreditarlos. En tal sentido, el curriculum y la evaluación se articulan en la función disciplinante.

En cuanto al tiempo escolar, es un **tiempo disciplinario** alrededor del cual se pauta la dinámica de la jornada escolar: las entradas, las salidas, los momentos de descanso o recreo, el aprendizaje en clase, etc... y a la vez se codifican las sanciones en caso de infringirse las normativas específicas que lo regulan. En cada institución se establecen regulaciones singulares en torno al cumplimiento de los tiempos. Por ejemplo, llegar tarde al curso una vez finalizado el recreo, ingresar con retraso al establecimiento, o retirarse de la escuela sin autorización constituyen conductas “típicas” de transgresión a

las prescripciones sobre el tiempo escolar en la secundaria. Cabría indagar al respecto el sistema de sanciones activado en cada configuración de disciplina particular.

Una lógica semejante regula el uso del espacio físico y la posición de los cuerpos en él. Todo el espacio escolar será por tanto un **espacio disciplinario**. Su demarcación anticipa lugares jerárquicos de los sujetos. Por ejemplo, puede ser pasible de sanción para los alumnos utilizar el baño de los profesores, o invadir sectores del edificio vedados al acceso a ellos, o simplemente, no permanecer sentados durante la clase.

Los reglamentos de disciplina, como señalamos, contienen el conjunto de normativas explícitas que regulan el accionar de los sujetos, aunque otras operan en un registro implícito, y deberán ser puestas en evidencia si se trata de comprender ambas lógicas. Independientemente de su carácter implícito o explícito, la particularidad más destacable de estas regulaciones consiste en la “naturalización” del castigo y del sistema de sanciones tanto para el que se sabe castigado como para quién deba aplicarlas.

Los reglamentos y las normativas institucionales expresan sólo una faceta del orden escolar, ineludibles en el análisis del dispositivo. Responden al discurso instituido bajo el cual se permiten o prohíben determinadas conductas. No obstante ello, las normativas escolares deberán confrontarse con las prácticas de los actores a fin de dar cuenta de la configuración de la disciplina escolar. En tal sentido, las prácticas de ninguna manera podrían deducirse del discurso que las autoriza por cuanto fragmentaría la comprensión del objeto. Al respecto, autores de la talla de Foucault, M. (1976; 1980); Bourdieu, P. (1988; 1991), De Certeau, M. (1993), afirmaron en sus trabajos que “todo régimen de prácticas está dotado de una regularidad, de una lógica y de una razón propias, irreductibles a los discursos que lo justifican”.<sup>10</sup>

Avanzar contra todo propósito de reductibilidad implica, por lo tanto, incorporar simultáneamente el registro de lo dicho y lo no dicho, de lo documentado y lo no documentado, procurando efectuar un profundo examen de la distancia que los recorre. El dispositivo marca sus condiciones de posibilidad al tiempo que sus límites. De tal modo, las dinámicas entre resistencias y libertades, limitadas, serán indicativas de cada configuración singular.

### III. La disciplina escolar se dirime en los juegos del poder relacional

Esta proposición se articula estrechamente a las anteriores y en particular atañe a los procesos de micropolítica institucional. La disciplina escolar es vista aquí desde el interjuego del poder relacional y sus formas de ejercicio. Una manera de capturarla analíticamente

sería reconociendo el estado de las relaciones de fuerza de las diferentes posiciones de los actores en la institución.

En cuanto a las líneas del dispositivo, remite a las líneas de *fuerza*. Los juegos de poder operan en una órbita invisible en las que se conjugan lo que se dice, se ve y se hace. La perspectiva de Foucault acerca del *poder* altera radicalmente las concepciones tradicionales. En páginas atrás hicimos alusión a los efectos *positivos* que actúan junto a los *represivos* en la constitución de los sujetos. De este modo lo sostiene el autor: ....“si el poder no fuera más que represivo, si no hiciera otra cosa que decir no, pensáis realmente que se le obedecería?. Lo que hace que el poder agarre, que se le acepte, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho la atraviesa, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos”.<sup>11</sup>

De acuerdo a Foucault, el *poder* no es una propiedad sino una *estrategia*, es decir, disposiciones, tácticas, técnicas que no se limitarán sólo a producir órdenes. A la vez definirán focos de enfrentamiento e inestabilidad bajo el riesgo de conflictos.

El *poder* en términos productivos remite al binomio *poder – saber* en la regulación de las prácticas. Poder y saber se implican mutuamente. En las instituciones educativas se desarrollan conocimientos, *saberes* acerca de las personas, sobre sus conductas y actitudes, sobre aquello que puede ser usado, visto, dicho y actuado. Saberes y aprendizajes legitimados mediante el ejercicio del poder disciplinario.

La fertilidad de esta perspectiva remite precisamente a una cualidad - no de sujetos singulares, sino más bien de instituciones - puesta en juego a través de dispositivos impersonales y anónimos constituidos por una trama de discursos y disposiciones espaciotemporales que producen a los sujetos que actúan.

Ahora bien, para dar cuenta de las relaciones de poder que se incardinan en personas singulares, es preciso apelar a la vez - desde el principio de complementariedad de teorías- a encuadres que abordan a los sujetos concretos en procesos de gestión, liderazgo, sus posibilidades y resistencias. Son enfoques interpretativos acerca de los márgenes de libertad y las zonas de incertidumbre de los actores, las formas de convivencias de equipos, etc. Los planteos de Crozier y Freidberg (1981), S. Ball (1989), Bourdieu, P. (1991) y Goffman, E. (1993) se ubican en esta línea. Es decir, son teorías que se ocupan de la circulación del poder en espacios singulares y concretos.

Situados en las instituciones educativas de nivel medio, será factible reconocer en el equipo directivo una posición estratégica dada su capacidad para limitar o posibilitar otras posiciones y acciones. En tal sentido, determinadas decisiones reglamentarias y/o administrativas formarán parte de su dominio. Sin embargo, será preciso notar que esta posición de autoridad no le confiere poder absoluto. Dado su carácter *relacional*, el poder

no es estático ni está localizado en lugares fijos; se ejerce tanto vertical como lateralmente. De allí que sea factible pensar en sujetos que, desde posiciones diferentes, disputen su ejercicio y se disciplinen mutuamente.

Resulta necesario por lo tanto, en un estudio sobre la disciplina escolar reconocer la/s autoridad/es disciplinaria/s formal/es y real/es que ejerce/n el control, los grupos en disputa, las alianzas y complicidades que se tejen, el papel de los preceptores en el sostenimiento del dispositivo, las relaciones que éstos entablan con los alumnos y las estrategias de vigilancia y control que despliegan, etc..

En virtud de lo señalado concluimos que la disciplina escolar remite a un vasto y complejo universo de problemáticas estrechamente ligadas; su estudio admite por tanto múltiples abordajes. La perspectiva adoptada en este trabajo indica una forma particular de interrogar el problema, induce a reconocer piezas ensambladas en una especie de “aparato”, carente de existencia material, pero cuya materialidad está presente en las formaciones discursivas y en las prácticas de los sujetos.

## Notas

<sup>1</sup> Este trabajo es una síntesis del marco teórico de mi Tesis de Maestría: “Disciplina y Convivencia. Encrucijada de la escuela media”, realizada en la Maestría de Investigación Educativa con mención socio – antropológica. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. Julio 1998

<sup>2</sup> Son ideas explicitadas en un informe de investigación aún en prensa. Furlán A. 1996. México.

<sup>3</sup> Hoskin, K. 1991:34

<sup>4</sup> Laspalas Perez, F. 1993:156

<sup>5</sup> Foucault, M. 1971:151

<sup>6</sup> El panóptico es la figura arquitectónica de la nueva tecnología de poder que inaugura el siglo XIX. Proyecto diseñado por J. Bentham para la construcción de las prisiones. Se transforma en un arquetipo de la prisión, es una máquina que disocia el binomio ver - ser visto, en tanto desindividualiza y automatiza el poder.

<sup>7</sup> La infancia “rica” va a ser ciertamente educada y preparada para asumir posteriormente “mejor” las funciones de gobierno a través de la sumisión a la autoridad pedagógica y a los reglamentos. Recién avanzado el siglo XIX la infancia perteneciente a las clases populares será atendida por la escuela obligatoria. En “La arqueología de la escuela” de Varela, J. Uría Alvarez, 1991: 25. Ed. La Piqueta.

<sup>8</sup> Foucault, M. 1991:128

<sup>9</sup> En el trabajo de Narodowsky, M. (1993) denominado “Especulación y castigo en la escuela media”, estudia el sistema de sanciones desde una perspectiva foucaultiana, y reconoce que los saberes centrales que construye este dispositivo son la especulación y la calculabilidad.

<sup>10</sup> Chartier, R. 1996:33

<sup>11</sup> Foucault, M. 1991:182

- Augé, M. (1996): *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Paidós. Buenos Aires.
- Ball, Stephen J. (1989): *La micropolítica de la escuela*. Paidós. M.C.E. Barcelona
- (1993): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata. Madrid.
- Bernstein, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico*. Ed. Morata. España.
- Bourdieu, P. Passeron J.C. (1981): *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia. Barcelona.
- (1991): *El sentido práctico*. Ed. Taurus. España.
- (1990): *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Ed. Grijalbo. España.
- Chartier, R. (1996): *Escribir las prácticas. Foucault, De Certeau, Marín*. Ed. Manatíal. Argentina.
- Coulon, Alain (1995): *Etnometodología y educación*. Paidós Educador. Bs.As.
- Crozier, M. Y Friedberg, E. (1981): *El actor y el sistema*. Editions du Seuil. París.
- De Certeau, M. (1993) *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia. México.
- Deleuze, G. (1990): “¿Qué es un dispositivo?” En Deleuze, G. Et.al.: *Michael Foucault Filósofo*. Gedisa Editorial. Barcelona.
- Furlán, A. (1992): *La gestión pedagógica de la escuela*. UNESCO – OREALC. Santiago de Chile.
- (1996): *Curriculum e Institución*. Cuadernos del Instituto Michoacano. México.
- Foucault, M. (1980): *Microfísica del poder*. La Piqueta. Madrid
- (1984): *La arqueología del saber*. Siglo XXI. Bs.As.
- (1997): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. México.
- (1991): *Saber y verdad*. Las Ediciones de la Piqueta. España.
- (1992): *El orden del discurso*. Ed. Tusquets. Bs.As.
- Geertz, C. (1997): *La interpretación de las culturas*. Ed. Gedisa. Barcelona.
- Giddens, A. (1995): *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu. Editores. Bs.As.
- Goofman, E. (1993): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu. Editores. Argentina.
- Hamersley, Atkinson (1993): *Etnografía*. Tavistock. Pub. London. New York. (Traducción Joaquín Hernandez).
- Larrosa, J. (Ed.) (1995): *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta. Madrid.
- Margulis, M. (1996): *La juventud es más que una palabra*. Ed. Biblos. Bs.As.
- Narodowsky, M. (1993): *Especulación y castigo en la escuela media*. Serie Investigaciones. Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Bs.As.
- (1994) *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Ed. Aique. Bs. As.
- Perrenaud, Ph. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata. Madrid.
- Rockwell, E. (1987): *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México. DIE GINVESTAV – IPN

Saucedo Ramos, C. (1997): *La indisciplina y relajo en el salón de clases*. Mimeo. México.

Varela, J. Y Alvarez Uría (1991): *Arqueología de la escuela*. Ed. La Piqueta. Madrid.

Watkins, C. Y Wagner, P. (1991): *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco del centro*. Paidós. Bs. As.