



24(1):91-113
jan./jun. 1999

ORDEN Y DISCIPLINA SON EL ALMA DE LA ESCUELA ¹

Claudia van der Horst
Mariano Narodowski

RESUMEN – Orden y disciplina son el alma de la escuela. El artículo que a continuación se presenta, intenta profundizar en el análisis del funcionamiento de los dispositivos de poder de la escuela moderna, a fin de explicitar aquellos saberes y aprendizajes que son efectivamente procesados en las relaciones escolares. Para ello, en primer término, se efectúa una breve referencia al surgimiento del proceso de escolarización en el contexto de la modernidad, época en la que se delimitan a grandes rasgos las condiciones sociales que hicieron posible y necesaria la creación de este espacio particular de aprendizaje; descubriéndolo como un acontecimiento de poder y de saber. Y en un segundo momento, se profundizará en el análisis de cómo operan los dispositivos de poder en esta institución, focalizando la mirada en aquellos indicadores vinculados a la disciplina escolar, con el objeto de hallar evidencias de los sentidos políticos que asumen los aprendizajes y saberes que de allí emergen.

Palabras claves: dispositivos de poder; disciplina escolar; orden.

ABSTRACT – Order and discipline are the soul of school. The article that is immediately presented, pretends to go deep into the functional analysis of the power dispositives of modern school, with the purpose of showing clearly those knowledges and learnings effectively processed in school relationship. For that reason, firstly a short reference is made of the growing of school process in the modern context, age in which social conditions are limited to big strokes that made the creation of this particular learning space, possible and necessary; discovering it as an event of power and knowledge. And secondly, it will be deeply analysed the way in which power dispositives work in the institution, paying attention to those aspects connected to school discipline, with the object of taking evidence of the politic directions that knowledges and learnings assume.

Key-words: power dispositive, school discipline, order.

La escuela: conformación del dispositivo institucional

La escuela moderna, forma privilegiada de educación del niño y la niña, no aparece súbitamente ni responde a la voluntad creadora de un sujeto, sino que es producto del devenir de la cultura occidental, que en su compleja trayectoria histórica procede a la instrumentalización en el seno institucional, de un conjunto de dispositivos producto de la articulación de diversas prácticas de enseñanza previas y dispersas en la sociedad hasta el siglo XVIII. Su emergencia responde al intento de afrontar las nuevas visibilidades acaecidas a partir de las transformaciones económicas, políticas, demográficas operadas en el inicio de la modernidad, que se traducen en la necesidad de “definir y fijar las nuevas identidades sociales” y de garantizar el control y gobernabilidad de los individuos. Este proceso de institucionalización ocurrió paralelamente al nacimiento y construcción histórico-social de la infancia como una instancia diferenciada, individualizada, sobre la cual los estados modernos, la pedagogía y la escuela centraron su mirada².

En relación a la modernidad, Foucault (1996:35) señala que durante el siglo XVII y XVIII, “una de las grandes novedades en las tácticas del poder fue el surgimiento como problema económico y político, de la «población»: la población riqueza, la población-mano de obra o capacidad de trabajo, la población en equilibrio entre su propio crecimiento y los recursos de que dispone”. Los gobiernos advierten que tienen que vérselas con una población y sus fenómenos específicos, sus variables propias: natalidad, morbilidad, duración de la vida, fecundidad, estado de salud, frecuencia de enfermedades, formas de alimentación y de vivienda. Todas estas variables se hallan en la encrucijada de los movimientos propios de la vida y de los efectos particulares de las instituciones.

En efecto, al erigirse los estados nacionales como garantes y mediadores de los intereses individuales (por delegación), su problema fundamental residirá en la regulación y fijación espacial de su población, para lo cual se procederá a la aplicación de mecanismos empíricos y reflexivos (justicia, policía, instituciones de encierro) destinados a la vigilancia, control de los cuerpos y su sometimiento al ejercicio de los poderes tendientes a la imposición de determinadas conductas, valores, formación como fuerza de trabajo, hábitos de subordinación acorde a las exigencias del nuevo orden económico y político, en concordancia con la aceptación de las condiciones de su proletarianización. La instalación de toda una microfísica de poder, cuyo blanco será el cuerpo de los individuos, sus movimientos, gestos y actitudes, tendientes al logro de cuerpos sanos, dóciles y útiles, en otras palabras, buenos ciudadanos.

Para ello se promulgarán leyes contra la mendicidad, el vagabundeo, la ociosidad; los órganos de policía estarán destinados a cazar y/o encerrar, y, en una perspectiva más bien preventiva, la *escuela* ocupará un lugar destacado en el interior de esta estrategia política de moralización y sometimiento, principal-

mente dirigida a los niños y niñas de las clases populares. Se asistirá a la fijación del cuerpo infantil en el espacio escolar, institución especializada en la cual se procederá a la fabricación de hombres y mujeres públicos, capaces de subordinar sus intereses individuales al interés convocante del estado, de la nación.

Junto a la escuela, núcleo fundamental en los programas políticos destinados a lograr una sociedad pacificada y estratificada, aparecen otras tecnologías sutiles de reglamentación social, especialmente dirigidas a los diversos sectores sociales: la institución familia cristiana, que como la definen Varela y Álvarez Uría, (1991) va a constituir uno de los principales puntos de anclaje de la modernidad, espacio afectivo en cuyo seno se gesta la preocupación por la cantidad, la educación y futuro de los hijos. La conducta sexual de los individuos será tomada como objeto de análisis y blanco de intervención, se intentará convertir el comportamiento sexual de las parejas en una conducta económica y política concertada, hay una preocupación por el control del número de hijos, la monogamia — por otro lado — obligatoria para ambos sexos, junto a la progresiva diferenciación de la vida en dos esferas: la de la vida privada, íntima y la esfera pública, intercambiable. Contribuirá con este proceso de regulación, el movimiento del protestantismo, cuya doctrina y acción implicarán un nivel más elevado de reglamentación de la conducta que el que ocurre en el seno del catolicismo³.

La creciente urbanización, higienización, redistribución espacial en las ciudades en virtud de la expansión de nuevos controles (poder de policía), para lograr el riguroso ajuste de la población a un espacio y a los tiempos de los aparatos de producción. Las estadísticas, táctica de control del estado para censar a las multitudes, sobre la base del estricto cálculo. Todos estos mecanismos, además de controlar y gobernar, sobre todo ordenan y hacen útiles a las muchedumbres «ahora» productivas, la sistematización de estas formas de control se sintetizan en la emergencia de lo que Foucault precisó con el concepto de *disciplina*, cuya principal innovación reside en el hecho de lograr establecer en los sujetos, una relación entre la utilidad y la docilidad, “a estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constantes de las fuerza y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las *disciplinas*” (1988:141; Varela y Álvarez Uría, 1991).

Reafirmando lo anterior, se constata la instalación — basada en la regularidades de algunos dispositivos, instituciones, enunciados y acciones —, de una *práctica disciplinadora* dentro de la sociedad moderna, que en los límites del ámbito escolar, adquirirá sus particularidades propias. Específicamente en este espacio se abre paso a todo un conjunto de técnicas, un corpus de procedimientos y de saberes, de descripciones, recetas, destinados al encierro y fijación del niño y la niña en la escuela para hacerlo productivo. Estos enunciados sistema-

tizados conforman la *pedagogía*, que en tanto discurso analítico sobre la infancia, se instituye en uno de los grandes relatos de la modernidad, reuniendo en su seno un cúmulo de saberes acerca de como hacer más positiva en términos de eficacia la enseñanza, para ello elaborará una serie de reglas y prácticas particulares de gobierno, que paulatinamente y de forma creciente han tendido a enfatizar el disciplinamiento y mas precisamente el autodisciplinamiento, mediante la multiplicación de técnicas y procedimientos que Foucault denomina “tecnologías del yo” que, dirigidas hacia los cuerpos conllevan la emergencia de regímenes corporales.

En otras palabras, es posible afirmar, que desde la pedagogía se producen ciertos saberes y certezas acerca de la infancia, que avalan la producción e instauración de controles disciplinarios sobre ese cuerpo infantil. La elaboración de categorías definitorias del niño/escolar afianzan, mediante mecanismos reguladores de la cotidianidad, precisamente una acción disciplinadora y de control sobre los sujetos. La pedagogía se constituye y funciona como un régimen de verdad.

Volviendo la atención hacia la escuela, la diversidad de circunstancias históricas de carácter discontinuo que enmarcaron su aparición, remite a considerar a esta institución como un *acontecimiento*, en tanto que es determinada por un conjunto de hechos políticos, sociales y económicos, por un campo de fuerzas en pugna que la hicieron posible y necesaria, pero que a su vez fueron definiendo sus fines, sus límites, su estructura y funcionamiento interno, confiriéndole una “identidad específica con sus bordes dibujados por el saber pedagógico y por la práctica de ese saber” (Martínez Boom, 1995:13; Alvarez Gallego, 1995).

Continuando en esta dirección, la escuela puede definirse de manera más específica como un *acontecimiento de saber y de poder*; en tanto que al ser su objeto la escolarización de los sujetos, el proceso escolar se corporiza en relaciones de poder, en las cuales ciertos saberes, nociones y verdades son producidas y reproducidas a través de mecanismos y relaciones que implican modos particulares de circulación, “entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos; son más bien el suelo movidizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de posibilidad de su funcionamiento”. El poder, no es entendido como una posesión, sino que es ejercido, practicado, es una relación de fuerza, que unido circularmente con el saber, pasa a través de todos los actores de la institución-escuela: docentes, alumnos, personal de servicio, directivos, padres, etc., en tanto todos constituyen singularidades. Como señala Foucault, “no existe relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber, ni saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo relaciones de poder” (Foucault, 1992:157; Deleuze, 1987:65).

Cada institución contiene su *régimen de verdad*, de la misma manera que cada sociedad históricamente constituida, se halla regida por políticas generales o regímenes de verdad, que se refieren a aquellos saberes y nociones que conforman el pensamiento de la época y que cuentan como discursos que los hacen operar como verdaderos y naturales; mecanismos que permiten distinguir entre las nociones consideradas verdades y falsedades, junto a técnicas y procedimientos contemplados para la adquisición de aquellas, que conceden un lugar destacado para quienes son los encargados de decir lo que cuenta como verdadero.

En este sentido, cada institución, cada configuración específica, contiene un modo de ser en su función pedagógica, en su práctica de la enseñanza; ciertas formas de comportamiento que establecen relaciones de fuerzas inmanentes, propias, entre sus protagonistas, que definen una manera particular de funcionar, un *diagrama* de relaciones, forma singular, que viabiliza la posibilidad de efectuar una mirada más centrada en las *microprácticas* del poder en las instituciones escolares⁴.

En otros términos, no es el decreto, ni los planes de estudios y sus correspondientes modificaciones, quienes definirán el funcionamiento de la institución, sino las formas particulares, cotidianas, acciones minuciosas generadas en la misma, quienes sellarán y definirán su accionar. Como referimos en otro lado Narodowski (1994), espacio singular donde se llevan a cabo ejercicios de relaciones de poder en la medida en que la configuración escolar implica un conjunto de reglas intrínsecas a la misma, ininteligibles tal vez fuera de ella y que trasciende los límites de la explicitación de fines que desde el exterior le son proclamados como los únicos fines.

Las instituciones determinan fronteras, deciden sobre los individuos que las constituyen, reciben mandatos y demandas, pero a su vez generan demandas, programas de trabajo, instalan una estructura organizativa, de funcionamiento y sobre todo, instalan procedimientos, rutinas, modos propios de regulación de los conflictos, estrategias de control y acción, dispositivos de poder, de aquí surgen las nociones que dirigen las actividades cotidianas de los sujetos y los grupos, que les sirven para orientarse diariamente. En otros términos, y como ya se enunciara, las instituciones escolares producen sus propios “regímenes de verdad”, sus particulares formas de gobierno, reglas, construyen mecanismos que permiten el conocimiento de sus alumnos y alumnas en función de provocar los aprendizajes pertinentes, y concitan un orden particular en el accionar de los individuos. A continuación se profundizará primeramente en algunos aspectos que hacen al funcionamiento escolar y luego se analizarán los dispositivos de poder que operan en las escuelas, intentando desentrañar tanto aquellos saberes producidos como las evidencias de sus sentidos sociales.

El funcionamiento escolar

Retomando la perspectiva de la escuela como institución paradigmática de la modernidad y al efectuar una mirada en lo que al funcionamiento de la escuela pública respecta, puede constatar que la táctica privilegiada y hegemónica de enseñanza es y lo fue desde su difusión como forma hegemónica de educación, la “simultaneidad sistémica”, que quiere decir, mecanismo de equiparación de la actividad escolar en lo que respecta a su funcionamiento en un período dado de tiempo y dentro de un espacio determinado (Narodowski, 1994: 71 y 189).

El espacio escolar, bajo al tutela del estado, se organizó en forma seriada, cada alumno o alumna tendrá su espacio fijo en la clase, en el aula, lo que permitirá la posibilidad de un control individual de cada uno y el trabajo simultáneo de todos. La escuela organiza, como señala Varela, “una nueva economía del tiempo de aprendizaje, funciona como máquina de enseñar, pero también de vigilar, recompensar, jerarquizar” (en Querrien 1983:179). La creación sucesivas de las distintas escuelas públicas, debía basarse en criterios únicos, uniformes, los mismos contenidos, las mismas fechas de exámenes, iguales horarios, en efecto, garantizar un control centralizado desde el estado que sustentara el criterio de intercambiabilidad de los maestros o maestras y alumnos o alumnas para trasladarse a cualquiera de las escuela del territorio nacional.

La inscripción en la escuela: el ingreso de la individualidad en el terreno de la escritura

El plan metódico de actuación escolar, comienza con la inscripción del alumno o alumna en la institución, con lo cual además de confirmarse el mecanismo de alianza entre padres/madres y maestros/maestras — sustento para que la escuela funcione — (Narodowski, 1994), se da inicio formal a la construcción de un *saber*, que a modo de registro permanente, ingresará la individualidad del alumno o alumna en el terreno de la escritura, mediante la conformación de fichas, registros, historiales, boletines, que acumularán aspectos e informaciones significativas acerca de las dimensiones intelectuales, físicas, de comportamiento, familiares etc. del aquellos y de su evolución durante la totalidad de la estancia en la escuela. Convirtiendo de esta manera a cada sujeto en un caso particular. La ficha de inscripción, da inicio al proceso expuesto, la cual contiene datos básicos acerca de cada uno y su familia, a fin de poder individualizarlos.

De esta manera, al ser cada alumno o alumna un caso, pasa a ser un objeto de conocimiento y de poder, a partir de aquí se lo puede mirar, medir, juzgar, comparar, normalizar, encauzar, pero también excluir, marcar una desviación

respecto de la instauración previa de una norma. Lo normal obliga a la homogeneidad, y pone en evidencia la desviación, lo enfermo, lo distinto. Los alumnos o alumnas son puestos en un campo de vigilancia continua, articulada a una “red de escritura” que los “introduce en todo un espesor de documentos que los captan y los inmovilizan” (Foucault, 1988:193-194). Ante la aparición de algún problema escolar, advertencia o síntoma de anormalidad, el procedimiento efectuado es inmediatamente acompañado por un sistema de registro escrito y de acumulación documental. A modo de ejemplo véase el tratamiento del siguiente caso, en el primer cuarto del siglo XX, cuyo registro se transcribe a continuación:

Sr. (...) Comunico a Ud. que el médico A. ha expedido un certificado que dice así: Marzo 1926: Sr. Director Don J. M. C.. Para no perjudicar a la señorita M. S. a fin de que pueda continuar su examen, le expido este certificado. 'Se trata de un caso dudoso que requeriría observación y consulta con un especialista. En consecuencia para mayor satisfacción solicito, a fin de salvar mi responsabilidad se le exija una vez ingresada, un certificado expedido por la inspección médica de la Capital'. Saluda muy atte. al Sr. Director. Firmado Dr. A.

El subscripto, atendiendo la indicación del facultativo y en obsequio de su niña, ha anotado lo que sigue al pie de su solicitud: 'T., marzo 1926: Se le concede el derecho que solicita dentro de las condiciones que expresa el médico debiendo someterse a examen correspondiente, en caso de ingresar al curso normal'. El consecuencia tendrá que ponerse en condiciones una vez terminado el examen (van der Horst, 1997, 1998)⁵.

De este modo, la escuela, mediante el ejercicio de distintas funciones, va generando de manera continua, un campo de conocimientos acerca de los sujetos disciplinados, lo que posibilita “la constitución del individuo como objeto descriptible y analizable” a fin de mantenerlo en su singularidad,— según sus capacidades y aptitudes propias —, y ver su evolución “bajo la mirada de un saber permanente” permitiendo simultáneamente la estimación de las desviaciones a la normalidad y la comparación entre unos y otros (Foucault, 1988:195).

Esta serie de conocimientos, información acerca de los alumnos o alumnas, estará ahora a disposición de los docentes y directivos, quienes en el proceso formativo, los utilizarán y completarán, en razón de estar habilitados por la confirmación del contrato entre padres y docentes. Saberes que al ser devueltos al sujeto, lo constituyen en tanto que individuo, construyen su “yo” (Varela, 1992:16)⁶.

El proceso descrito, de generación de informaciones, adquiere nueva notoriedad a partir de la consideración de las instituciones escolares como aparatos de examen ininterrumpidos. Precisamente la táctica del *examen*, un componente de la disciplina escolar que validó y justificó la existencia de la escuela, apunta a instalarse como un mecanismo que exige el sometimiento del alumno o alumna al principio de la visibilidad obligatoria, a una acción de objetivación.

La existencia de exámenes orales y escritos, de trabajos prácticos en cada materia, confieren a la institución el estatuto de «escuela examinadora», condición por la que se procede a asignar a cada uno el perfil de su propia individualidad, producto de la sumatoria de los resultados de pruebas y exámenes continuos. Como señala Varela “Los exámenes no solo evalúan los aprendizajes, la formación que reciben los escolares, sino que confieren a cada estudiante una naturaleza específica: lo convierten en un sujeto individual” (1992:15).

Los resultados obtenidos en aquellas instancias contribuyen con el espesor documental que viene registrando la individualidad de cada alumno o alumna, poniendo de manifiesto las adquisiciones, los rasgos, las capacidades, los adelantos, las dificultades, la adscripción a cada cual de un rótulo según normas preestablecidas, pero complementariamente estos mismos resultados sirven para extraer caracterizaciones de los grupos, estimaciones de los que no aprobaron, de los aplazados, del rendimiento grupal, en definitiva, del éxito o fracaso de la formación impartida por esa escuela. Vinculado a esto, aparece la noción de *cuadros y estadísticas*, como registro ordenado de todo lo que sucede cotidianamente, conformando otros significativos instrumentos para el ejercicio del poder, cuyo objeto es procurar un estricto y mecánico control de todo cuanto acontece en la escuela, hacer visible todos los instantes, los lugares, las actividades.

Este mecanismo de registro y codificación, implica que todos los sujetos escolares: alumnos o alumnas, docentes, directivos, maestranzas, pasen a ser objetos cuantificables, contados y calculados. Se conforma un régimen de visibilidades, mediante el cual cada persona ocupa un cuadro, un lugar en el listado que permite localizarlo, controlarlo. Las estadísticas se crearon entonces, como un mecanismo para controlar, clasificar, discriminar, seleccionar. Táctica de control de los cuerpos en la institución, y fundamentalmente contabilidad del cuerpo infantil. Es evidente que la pretensión aspirada es la de llevar un registro minucioso y detallados de cuanto acontece en la escuela, una mirada total, se trata de un complicado mecanismo burocrático, administrativo, en fin, táctico, que conlleva la finalidad de generar y dar cuenta de saberes y aspectos de los estudiantes y docentes a fin de disponerlos para la estrategia de vigilancia con el cometido último de fijar institucionalmente el cuerpo de los sujetos al solo efecto de su regulación.

El uso del tiempo

El tiempo escolar y su uso, aparece pautado y controlado: los horarios de entrada y salida, las horas de clase, los recreos. El no cumplimiento implica inmediatamente algún tipo de observación, máxime en el caso de los docentes, en cuya situación media un pago por los servicios; por ello el tiempo dedicado a la escuela, debe ser “un tiempo sin impurezas ni defectos, un tiempo de buena calidad, a lo largo de todo el cual permanezca el cuerpo aplicado a su ejercicio.

La exactitud y la aplicación son, junto con la regularidad, las virtudes fundamentales del tiempo disciplinario” (Foucault, 1988:155).

Cuando se incurre en una acción negativa en cuanto al uso del tiempo: inasistencias no justificadas, faltas de puntualidad, las mismas son puesta en evidencia e implican un registro negativo para su autor. Tanto la puntualidad, como la asistencia de los alumnos o alumnas, constituyen aspectos que reciben una valoración, un concepto por parte de los docentes, que luego va a engrosar el registro individual de cada uno; además de significar componentes del contrato familia-escuela. En este sentido, en la institución impera un orden preestablecido sobre las actividades escolares, que garantizado por esta alianza debe ser respetado, y ante cualquier inconveniente que acontezca en su interior, que afecte el normal funcionamiento de la máquina, es convocada la parte involucrada a los efectos de corregir y recuperar el equilibrio pautado; por ejemplo el no cumplimiento por parte del alumno o alumna motiva la citación o la firma de sus padres o encargados. A continuación se transcribe una citación a los padres de uno de ellos por incumplimientos en la asistencia y puntualidad:

(...) Pongo en conocimiento de Ud., que el alumno (...) ha tenido once tardanzas y dos en los días que van del presente mes. Esta falta de puntualidad perjudica al alumno y ofrece al aula un ejemplo inconveniente de disciplina. Seguro de que el Sr.(...) hará al joven alumno las observaciones acertadas que redundarán en su beneficio, es que he querido informarle. Por otra parte, la Escuela desea colaborar en armonía eficaz con los hogares (van der Horst, 1997, 1998).

Puede decirse que un buen empleo del cuerpo, es lo que permite un buen empleo del tiempo, tiempo productivo, nada debe permanecer como ocioso o inútil.

La escuela: institución del secuestro

Otro aspecto que hace a la especificidad del funcionamiento escolar, consiste en su dinámica basada en una particular forma de encierro. Los alumnos o alumnas son reclutados y aislados en un espacio cercado, claramente visible y palpable de manera tal, que permite establecer un adentro y un afuera. Los actores institucionales, pero particularmente los alumnos o alumnas, no poseen la libertad o autonomía necesaria como para abandonar la sede o simplemente desplazarse hacia el exterior en el horario escolar.

Para evitar esos movimientos, las instituciones escolares requirieron de un diseño arquitectónico que contemplara los requisitos necesarios para una adecuada y completa escolarización, lo que quiere decir, la disposición de todos los elementos y espacios necesarios para garantizar una dinámica, un ordenamiento

específico, programado de la actividad escolar, de manera tal, que a las justificaciones o motivaciones higiénicas, especificación más detallada de los espacios, razones de comodidad, le subyace la necesidad real de lograr una efectiva vigilancia sobre el cuerpo de los alumnos o alumnas. A fin de mantener a los mismos dentro de la institución, permitir su circulación por el edificio y sus dependencias, pero controlando y disponiendo adecuadamente de ellos durante las horas de clases, ejercer un poder disciplinario, un control interno, articulado y detallado, para hacer visibles a quienes se encuentran dentro. “El espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos que repartir hay” señala Foucault, (1988:146).

Esta búsqueda incesante de la institución por disponer dentro de ella de todo lo necesario para el aprendizaje, que apunta a retener dentro de sí y permanentemente a los alumnos o alumnas, evitando de esa manera toda movilización al exterior, puede ser explicado, a partir de la definición de Foucault acerca de las instituciones modernas como *instituciones de secuestro* (Foucault, 1988).

En otros términos, el orden y la seguridad que deben mantenerse exige que, primeramente todos los alumnos estén bajo un mismo techo, y en segundo término, la separación interna en zonas, por ello las distintas aulas, salas: gabinetes, biblioteca, laboratorios, salas de música y demás ambientes, codificación de los lugares, espacios seriados, debidamente equipados, “arquitectónicos, funcionales y jerárquicos a la vez” en cuyo interior se reproduce, se evoca y hasta se imitan lo ocurrido afuera — en el ámbito natural —, para ofrecer precisamente dentro de las paredes de la institución, los requisitos para cubrir las necesidades de aprender y de esta manera evitar los desplazamientos hacia el exterior. El afuera concita una frecuencia mayor de ingobernabilidad. “Se fijan unos lugares determinados para responder no solo a la necesidad de vigilar, de romper comunicaciones peligrosas, sino también de crear un espacio útil”. Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento pues, para conocer, dominar y utilizar (Foucault, 1988: 147).

Por esta razón también se busca una organización especial en las actividades escolares. La delimitación de un espacio limpio, seguro, específico, compartido por los actores institucionales, garantizará el desarrollo ordenado y prescripto de las acciones educativas, dado que se requiere orden en el aprendizaje, orden en los espacios, en la provisión de recursos. Toda alteración o provocación es motivo de preocupación, la disciplina organiza un “espacio analítico” (Foucault, 1988:147). Puede constatarse que más allá del explícito propósito de enseñar y aprender contenidos temáticos, disciplinares, prescriptos curricularmente, los actores de la institución comparten determinadas normas y reglas que señalan anticipadamente, lo que está permitido o no efectuar dentro de los límites del ámbito escolar. Esto se denomina *disciplina escolar*.

“Orden y disciplina: son el alma de la escuela”

La disciplina escolar constituye un mecanismo que impregnará la totalidad de las actividades escolares y se presenta en realidad, dada su cualidad de prescripción, como un espacio de aprendizaje, debido a que su finalidad apunta a provocar que los sujetos institucionales efectúen una gran cantidad de prácticas. Su particularidad reside en el hecho de que no solo prohíbe acciones en pos de la preservación del orden escolar, sino que, para el logro de la obediencia y sujeción, de esa relación de docilidad, tiene como finalidad generar o producir saberes y conductas institucionalmente esperadas. De ahí que ella involucre una determinada positividad, dado que además de suprimir, de impedir la aparición de conductas y actitudes negativas, condenables para los actores institucionales, conlleva la tarea de propiciar y fomentar la adquisición y promoción de conductas admitidas.

En este sentido, se retoma aquí el análisis que efectúa Narodowski (1993:23) sobre los sistemas disciplinarios escolares, cuando sostiene que los mismos “no pretenden — meramente — evitar la aparición de determinadas actitudes o conductas sino, al mismo tiempo y fundamentalmente promover la ocurrencia de otras actitudes y otras conductas admitidas y/o estimuladas por el mismo sistema punitivo (...). La “disciplina escolar” no sería por tanto nada más que negadora sino que conllevaría una determinada positividad que ocupa el lugar de esa aparente negación”.

Por ello es pertinente y adecuado buscar, cuando se analiza un dispositivo disciplinario, qué es lo que él promueve y no únicamente focalizar la mirada en lo que prohíbe, en otros términos, qué es lo que ese mecanismo de poder produce y no solo lo que reprime o niega. Esto remite a la consideración productiva o positiva del ejercicio de poder, no un poder que funciona como un mecanismo esencialmente jurídico, “lo que dice la ley, lo que prohíbe, lo que dice no, con toda una letanía de efectos negativos: exclusión, rechazo, barrera, negaciones, ocultaciones, etc.”, sino por el contrario desde una concepción del poder que “produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; ... un red productiva que atraviesa todo el cuerpo social más que como una instancia negativa que tiene como función reprimir” (Foucault, 1992:154 y 182).

La presencia de la disciplina es el punto nodal de la escuela y de la pedagogía moderna:

“*Orden y disciplina: son el alma de la escuela...*”⁷, este proceso enmarca la configuración del cuerpo del alumno como blanco y objeto de poder. El poder disciplinario, señala Foucault (1988:175), tiene como función principal “enderizar conductas”, y este se manifiesta a través de distintas dimensiones.

(...) he procurado a la disciplina en todos sus aspectos: estudio, puntualidad, asistencia y conducta. Cada caso ha sido puesto en su conocimiento {del director} y de acuerdo a sus indicaciones se ha llamado a los padres, a los alumnos y se han tomado las medidas requeridas (van der Horst, 1998).

En cuanto al *orden*, todo movimiento en la institución, debe ser controlado, registrado, nada debe quedar librado al azar: en el salón de clase, en los patios, sobre los alumnos y alumnas, docentes, administrativos, personal auxiliar y de maestranza, etc., observación y control que se pretende total, preciso y detallado, que constituye a la escuela y es la condición que enmarca la posibilidad de concretar los objetivos de la enseñanza: formar individuos obedientes como imperativo político (Foucault, 1988:).

Bien dispuestos todos los elementos, no habrá razones para impedir el funcionamiento escolar y cada vez en mejores condiciones de eficiencia. Desde los inicios de la pedagogía, el orden en las aplicaciones escolares es buscado como un fin en sí mismo, se requiere de una disposición racional de todos los aspectos para que los resultados sean positivos. De ahí que se hallen arbitrados los medios para evitar el desorden. “Ordenar significa que cada acción, cada reflexión, cada atisbo de la voluntad de enseñantes o enseñados se encuentre encuadrado en un plan metódico de actuación” (Narodowski, 1994:84).

Ahora bien, para el funcionamiento escolar y el ejercicio de la disciplina, se hallan a disposición el uso de distintos instrumentos, entre ellos la “*vigilancia jerárquica*”, táctica privilegiada que mediante el accionar del juego de las miradas sobre los distintos actores, induce efectos de poder, y tiene como objeto corregir las faltas e imprevistos que pudiesen suceder, residiendo sin embargo su principal valor en la posibilidad de prevenir con eficacia la ocurrencia de acciones equivocadas o erradas por parte de los alumnos o alumnas en particular y de todo el resto de los componentes de la institución en general.

La vigilancia contribuye con la generación de conocimientos, de saberes acerca de los sujetos disciplinados, y es ejercida directamente sobre el cuerpo de los alumnos y alumnas, por los docentes. Estas informaciones son transcriptas, escrituradas en un rico aparato burocrático, administrativo, táctico, (boletines, registros, cuadernos de comunicaciones) de cuya lectura puede extraerse o dar cuenta de aquellos aspectos que definen a cada estudiante o grupos de estudiantes. Por otro lado y complementariamente, puede observarse una relevante cantidad de reglamentos, estatutos, ordenanzas que pautan los comportamientos punibles. Es decir, que para prevenir acciones no deseadas, le son indicadas a los docentes y prescriptas en detalle las medidas que deben observar y que hacen al adecuado desenvolvimiento de cualquier tarea escolar, la programación organizada hasta los mínimos detalles para guardar el orden, para conducir hasta ellos los efectos de poder, imprescindible a los efectos de facilitar la vigilancia y el buen comportamiento de los sujetos escolares. Véase la siguiente transcripción, en que un director de escuela detalla -a manera de recomendación- el comportamiento a seguir en una visita:

(...) Al aprobar el programa que me presenta Ud. para ser desarrollado durante la Excursión Científica (...) anoto las observaciones de carácter general que se servirá tener en cuenta: a) Que en ningún momento olviden los alumnos los altos propósitos culturales que persiguen, b) que en ningún momento se toleren los modales ni el lenguaje incorrecto en los actos que afecten la disciplina, c) que por precaución se lleven algunos elementos del botiquín (algodón, vendas, desinfectante), d) que se observe constantemente el tiempo para apresurar el regreso en caso necesario, e) que no se aleje nadie del lugar de estudio ni se distraiga en lo que determina el plan. f) que no se postergue el regreso(...). (Cop. Nro.12/1923) (van der Horst, 1998).

Puede en consecuencia verse, que también la actuación del profesor está minuciosamente reglamentada en cuanto a qué debe exigirse al alumno o alumna: cómo entrar, saludar, sentarse, aprender, desfilar, hacer visitas. La transmisión de la ciencia pareciera estar relegado a un segundo plano, priorizándose contrariamente la incorporación de un saber pedagógico más vinculado a la incorporación de técnicas de regulación, sujeción y a métodos para mantener el orden⁸.

Otro mecanismo de la disciplina escolar es el *poder de la mirada*, el orden se sustenta en la presencia real o virtual de los docentes, reproducción de efectos insinuados siempre presente de algún maestro, directivo, auxiliar, portero. Efectivamente las miradas de los adultos siempre están presentes, tienen la facultad del control sobre la totalidad, y son percibidas en todos los espacios, atravesando incluso los límites materiales. En efecto, la eficacia de esta táctica de vigilancia y de control: el poder de la mirada, radica en que aunque el observador no este sustantivamente presente, visible, su efectividad yace en la creencia de la presencia de la mirada, en el poder de la invisibilidad.

Mirada expectante que acompaña todas las actividades de la enseñanza, también las del juego, pero que en oportunidades excede los límites institucionales, y el control del cuerpo se hace extensivo y acompaña a los alumnos y alumnas y docentes a los espacios extraescolares, extramuros, a sus hogares, a la calle. El alumno es objeto de disímiles miradas, de aceptación o de rechazo:

(...) su niña en efecto fue observada y aconsejada oportunamente por esta dirección sobre su mejor conducta fuera de la Escuela. Al mismo tiempo se dio aviso a la Escuela de Hermanas donde se hospeda. No ha habido gravedad. Se hizo solo una prevención. El resultado ha sido bueno. Su niña se conduce bien. También estudia sus lecciones (...)⁹ (van der Horst, 1998).

Esto remite nuevamente a la consideración del poder no como posesión, sino como ejercicio, más específicamente, quién se sabe sometido a un campo de visibilidad, como lo es la escuela, quien participa de un espacio observado y controlado en sus movimientos diarios, procede a incorporar a sí y a tomar

naturalmente en cuenta las limitaciones del poder; haciéndolas funcionar y accionándolas sobre sí mismo, es decir, internalizando en sí la relaciones de poder, proceso de transmutación que implica la adopción o el tornarse el principio de su propia sujeción. Este proceso lleva a la invocación de lo que Foucault entiende como poder disciplinario — que ya fue enunciado en párrafos previos—, propio de la sociedad moderna, que es ejercido por medio de su invisibilidad a través de las tecnologías normalizadoras del yo.

El poder disciplinario, contrariamente al poder monárquico — visible para los gobernados —, se ejerce tornándose el mismo invisible, acto de inversión, mediante el cual impone a los que somete al principio de visibilidad obligatoria. En la disciplina, en la escuela, son los gobernados, en este caso los alumnos/alumnas, quienes han de ser vistos. Su iluminación, asegura el ejercicio y alcance del poder que se efectúa sobre ellos. Es el hecho de ser visto sin cesar, de ser permanentemente vistos, lo que mantiene sujetado al individuo disciplinar, al alumno/alumna como también al docente (Gore 1994:12).

El uso de los correctivos. Las tácticas de castigo

Ahora bien, la disciplina escolar dentro de su accionar preventivo, como ya se anticipara, es generadora de actitudes y de conductas en los alumnos o alumnas tendientes a evitar malas acciones, es en este sentido, como señala Narodowski, (1994a), que la vigilancia produce una serie de saberes y de conductas adecuadas, vinculadas a la sumisión de los alumnos o alumnas a la autoridad de los profesores o profesoras. En otros términos, contrariamente a los mecanismos tradicionales de imposición de la disciplina, de la sujeción, basado principalmente en los castigos físicos, ahora se utilizan procedimientos mucho más sutiles y eficaces que aquellos en la procura de la sumisión, la subordinación, apelando a la utilización de la dulzura de los medios, los elogios, como también, la activación de los estímulos a la vergüenza, la competitividad y el amor propio.

Precisamente, entre las acciones que promueven la instalación de esas actitudes de subordinación, consideradas como esperadas o positivas por la institución, podrían mencionarse a modo de ejemplo las *tácticas de elogios* a los buenos alumnos, a las buenas acciones,

Felicito a todos los que han trabajado en esa linda tarea de educar la mano, cultivar el gusto y acortar los instantes del ocio. Las niñas hacendosas, las que estudian, las que distraen sus tiempo en charlas inútiles tendrán siempre mi modesto aplauso..”¹⁰ (van der Horst, 1998).

Otro elemento que merece ser destacado en tanto que se constituye también en una estrategia para la producción de saberes acerca de los sujetos, dado que se vincula con la evaluación del cumplimiento o no de las normas preestablecidas y actúa como un mecanismo para controlar y prevenir las acciones y el normal

desarrollo de la actividad escolar, lo conforma el mecanismo de las *calificaciones* de los alumnos o alumnas. Que de manera general se refiere a la evaluación de la aplicación de los alumnos o alumnas, en relación tanto a su rendimiento como a su conducta y cualidades morales. Implica evaluar la actuación, la producción del ajuste y obediencia a las normas o por el contrario, la resistencia a las mismas, situaciones ambas que dan cuenta del conocimiento de las citadas normas, para respetarlas o transgredirlas.

Dichas evaluaciones se discuten en las *reuniones docentes*, de ahí que éstas últimas puedan definirse como espacios de actualización periódica destinados a la elaboración de un cúmulo considerable de saberes sobre los sujetos, mecanismos de generación de conocimientos donde se realiza una puesta al día para hacer visibles aspectos y vida de los estudiantes que resultan relevante a los efectos del control escolar. Sobre estas sesiones, se elaboran generalmente las actas, registro documental escrito que materializa, documenta, las conclusiones acerca del accionar de cada sujeto, información que se suma o se complementa a la sumatoria de conocimientos acerca de cada uno, y que permanece en manos de los docentes. El resultado de estas sesiones permitirá obtener un balance del desempeño de cada cual. De esta manera se procede a la jerarquización de los escolares en relación con las buenas o las malas acciones, microeconomía de la penalidad que opera una diferenciación que no es la de los actos, sino la de los individuos mismos, de sus cualidades, desventajas, avances, conductas.

Pero para el efectivo logro del cuidado del orden en las actividades escolares, del respeto a las jerarquías y a las normas institucionales; para la consolidación de la disciplina escolar como un espacio de aprendizaje, se encuentran instalados sistemas de aplicaciones de *correctivos*, pequeños mecanismos penales que establecen formas particulares de sanción, de castigo, por medio de los cuales se califican, se premian y reprimen las conductas de los sujetos, a partir de su relación con los valores opuestos del bien y del mal.

Las actuaciones cotidianas de los alumnos o alumnas se encuentran prescriptas por normas y reglas, frente a las cuales es esperable como actitudes positivas, la obediencia y la sumisión. Dichas actitudes, como ya se expresara, no implican simples acciones pasivas, sino que conllevan la producción de prácticas y saberes. La aceptación o la resistencia a lo instituido, a las tácticas de vigilancia y penalización, va necesariamente acompañado de una racionalización cognitiva acerca los mecanismos reguladores, de los sistemas punitivos, que permiten la elaboración y ejecución de la propia práctica y estrategia de ajuste o cuestionamiento frente al orden constituido. “Existe por lo tanto producción por parte del dispositivo de poder pero también producción de los sujetos, aunque se trate de sujetos obedientes” (Narodowski, 1993:31). Todo mecanismo de castigo, de corrección, implica la generación de formas heterónomas de actividad humana y social y supone experiencias enriquecedoras de aprendizajes para los alumnos o alumnas involucrados, generando múltiples formas activas de obediencia. Pueden hallarse a lo largo de la historia, distintas modalidades para la preservación del orden escolar.

Uno de los mecanismos reguladores detectados para el mantenimiento de la disciplina, es el denominado *libro de disciplina*, que a manera de contabilidad penal, registraba diariamente a aquellos sujetos que eran sorprendidos infringiendo o atentando contra las disposiciones vigentes. Aunque la gravedad de las contravenciones no siempre fuera tan elevado como para ameritar figurar en dicho libro, en realidad el mismo funcionaba como un sistema de amenaza, que en propiedad de los docentes, era utilizado como una estrategia para mantener el orden:

(...) si en algunos momentos han tenido {los alumnos o alumnas} que ser anotados en el libro de disciplina ha sido por chiquilladas o por falta de alcance en sus deberes. Tal vez la ligereza de carácter o cansancio del profesor en determinados casos, sea la causa por la cual figuran varios nombres en el libro de disciplina (...) se les llama la atención para que sus esfuerzos tiendan a concurrir en favor de su propia disciplina, consiguiéndolo (Informe elevado a la Vicedirección de una escuela por una docente).

Una lectura total del libro permitía extraer un panorama, un balance punitivo de cada alumno o alumna.

Otro sistema de correctivos registrado como de elevado uso, es en principio el mecanismo de las *suspensiones*; frente a la ejecución de una mala acción, el alumno o alumna es separado de la escuela el tiempo necesario, de acuerdo a la gravedad de la falta cometida. Dentro de un considerable espectro, estarían desde las suspensiones a clases, suspensiones de varios días, meses, hasta la pena máxima de la expulsión del establecimiento con o sin el agravante de impedir el ingreso en otras instituciones de igual carácter.

Y el otro sistema punitivo existente para la producción y preservación del orden escolar — en vigencia en la actualidad — es el *sistema de amonestaciones*, “modalidad habitual para la preservación del orden estipulado en el interior de los establecimientos de enseñanza” (Narodowski, 1993). Configura un modelo de castigo que se basa en la cuantificación, en el otorgamiento de un valor numérico a la falta efectuada por el alumno o alumna hallado autor de la misma, y cuyo número de aplicación varía según el grado de importancia o gravedad de la infracción realizada. La adscripción de una cantidad máxima preestablecida por el Reglamento de Amonestaciones, significa o equivale a la expulsión de la escuela.

Los mecanismos de castigo en los sistema mencionados, se activan a partir del descubrimiento de un alumno o alumna cometiendo una infracción. Estos sistemas punitivos son administrados por los adultos de la institución, negándose al estudiante como sujeto legal, y concibiéndolo por el contrario, como un mero objeto del castigo, sin posibilidad de hacer su descargo e incapaz de hacerse cargo de su propio comportamiento¹¹. Al cometerse una falta y ponerse en movimiento el mecanismo, son notificados y/o informados los adultos encargados de ellos, que a su vez son considerados los verdaderos responsables de los

hechos. Las escrituraciones del tratamiento de las faltas, los partes de amonestaciones, son la expresión discursiva de esta relación de poder donde el estudiante es del padre o de la institución, donde el estudiante es conflictivo y susceptible de ser enmendado, corregido, sancionado, en fin, castigado (Narodowski, 1993:41).

El uso de estos sistemas punitivos, que establecen una correspondencia entre la falta y el castigo, se aplican una vez analizados los antecedentes de sus autores junto a la evaluación de la transgresión, es decir, generalmente la aplicación disciplinaria va acompañada de la lectura del balance del desempeño escolar del autor, la penalidad va articulada al conjunto de conocimientos y documentos que definen a ese alumno o alumna. Las penalidades, como también las recompensas ya mencionadas, ambas jerarquizantes, permite distribuir a los mismos según su conducta y desempeño, posibilitando en consecuencia prever los efectos futuros de ellos una vez finalizada la escuela. “Burocracia penal”, modelo disciplinario que produce, coherentemente con los otros operadores institucionales ya analizados, información acerca de la vida de los alumnos, grupos, cursos y escuelas.

En manos de los docentes, conforman dispositivos de poder, que habilitan la posibilidad de disponer de importantes sumas de sujetos, mediante la constante producción de conocimientos acerca de ellos, para efectuar los cambios y modificaciones en los aprendizajes en virtud de la estrategia de vigilancia. Pero el sentido o legalidad última de estos dispositivos, consiste en la producción de formas de disciplinamiento, modos de práctica social específica.

Como señala Varela, en relación a la jerarquización de los alumnos o alumnas en el espacio escolar, la formación de ciudadanos útiles a la nación implica “ejercer una presión constante sobre los alumnos para que se sometan a la subordinación, sean obedientes, atentos en sus estudios, exactos en el cumplimiento de sus deberes y obligaciones. La penalidad pedagógica controla todos los momentos y todas las actividades; por eso puede comparar, diferenciar, excluir, es decir normalizar”. La corrección aparece, se inscribe en la misma actividad de aprendizaje y hace un doble juego: sanciona y recompensa (cit. en Querrien, 1983:180).

Llegado a este punto y basado en el supuesto de la positividad de los mecanismos disciplinarios, en la convicción de un ejercicio de poder que produce saberes, conductas, promueve aprendizajes en los alumnos o alumnas, es pertinente preguntarse por cuál es el sentido subyacente a las prácticas disciplinares, cuáles son esos saberes promovidos, qué se quiere producir, interrogándose por la utilidad social de los mismos. La hipótesis viable consiste en afirmar, que puede establecerse una relación directa entre el funcionamiento de los dispositivos de poder y saber en las escuelas, y el funcionamiento de las redes de poder y control social que enmarcan los procesos económicos en la sociedad. Las prácticas cotidianas en la institución, los alineamientos internos, los saberes que efectivamente se procesan en la institución se vinculan con las funciones

que estos alumnos o alumnas — futuros adultos — , deberán ejercer en una sociedad regida por las leyes de la producción y el mercado.

“Las instituciones escolares, a pesar del paso del tiempo, de los cambios de gobiernos y de las políticas educativas, de las intencionalidades de cambiar aspectos internos, la modalidad más general referida a la necesidad del cuidado del orden, el respeto a líneas jerárquicas, indiscutidas e indiscutibles y el control sobre los alumnos o alumnas permanece en forma más o menos eficaz generando modelos escolares fácilmente reconocibles” Narodowski, (1993:28). Y esto podría ser explicado a partir de la hipótesis de la existencia de articulaciones entre los saberes procesados dentro de los límites de la institución y las dinámicas, los lugares, los sucesos que ocurren fuera de los muros escolares. La disciplina se halla en la dinámica misma de la sociedad moderna.

El contenido de los sistemas punitivos, da cuenta de una particular configuración institucional que adopta la escuela al hacer operar estos dispositivos de saber y poder. El espacio escolar acotado por los mecanismos de secuestro, tiempo disciplinario, normas internas que establecen las comunicaciones permitidas y las relaciones prohibidas, las exámenes constantes. Las relaciones sociales de la educación acordadas implican un procesamiento de saberes en torno a las líneas de autoridad, además de producir formas específicas de relación.

Se trata de toda una serie de dispositivos tendientes precisamente al adecuado cumplimiento de la tarea educativa, pero fundamentalmente dirigidos a la promoción de saberes pedagógicos vinculados a la obediencia. En este sentido, puede ser posible pensar que tanto la amenaza como la punición, además de ser medios, procedimientos para arribar a la adquisición de los fines y objetivos institucionales: realización de los aprendizajes curriculares, constituyen contenidos de aprendizajes en sí mismos para el alumno. Saberes que luego como adulto, deberá desplegar en su inserción social futura.

Narodowski (1993) sostiene que la aplicación de las normativas disciplinarias en la escuela, o en este caso específico, la generación de dispositivos propios de poder, tienen como finalidad procesar saberes vinculados a la línea de autoridad, e implican una cadena de autoridad que derivan en última instancia en la inexistencia de prácticas autónomas por parte de los alumnos y en menor medida por parte de los docentes.

Las directivas y prácticas específicas, que constantemente emite el director de la escuela, producto de su propia actitud de obediencia y miedo a los poderes externos, tienen el cometido de generar un ambiente de control y amenaza permanente. Controlar todos los aspectos de la actividad escolar, reproducción de los efectos de poder, la extensión de mecanismos a fin de hacer el poder múltiple, automático, extensible, presente en todos los lugares y espacios, para promover finalmente, las actitudes de sumisión, obediencia, miedo, enfatizando el autodisciplinamiento.

Todo debe funcionar como ha sido planificado, registro total, los mecanismos de control están activados de tal manera que son ejercidos a través de su

invisibilidad, como señala Foucault, “los maestros retoman por su cuenta las limitaciones de poder, las hacen funcionar espontáneamente sobre sí mismos, inscribiendo en sí una relación de poder en la cual él desempeña simultáneamente dos papeles: se torna el principio de su propia sujeción” (1988). Por otro lado el director sabe con exactitud que está sucediendo en cada instante, la amenaza actúa como poder invisible, no hay espacio para lo no previsto, programación detallada del uso del tiempo y del espacio

Las actitudes de sumisión y las prácticas de obediencia constituyen los saberes y aprendizajes que efectivamente procesados en la institución, debe adquirir el alumno o alumna. Surgen del análisis de como operan los dispositivos disciplinarios, de la observación de las relaciones de poder establecidas en la formación escolar, y conforman las evidencias de estos nexos, de estas articulaciones, dado que el adulto en pleno ejercicio de su deberes, se verá sometido, subyugado a los controles que el estado y la sociedad civil dispensarán luego.

Precisamente ésta aproximación ha abierto no pocas posibilidades para avanzar y profundizar. Desde ésta perspectiva sería muy interesante, indagar aún más sobre las formas específicas de como fueron apropiados y resignificados estos mecanismos por parte de los actores institucionales, analizar la instalación de otros dispositivos; pero por sobre todas las cosas cabe interrogarse hoy por el funcionamiento de los dispositivos de poder en la escuela actual, institución con evidentes síntomas de agotamiento, enmarcada en un contexto de crisis y cambios.

El fin de la homogeneidad

Precisamente, la escuela moderna presenta, una grieta que logra en nosotros un efecto de extrañeza respecto de lo que venimos narrando. El control exhaustivo del cuerpo por medio de la vigilancia, y el imperio de la norma parecen haberse llamado a retirada en la escuela actual. Vivimos en una época en la que el orden cuadrículado de la modernidad y el equilibrio logrado en la administración biopolítica de los cuerpos es sustituido por esquemas más flexibles y más dinámicos.

La escuela hoy parece operar entre los escombros de la (vieja) escuela moderna. Entiéndase bien: todos los mecanismos represivos-productivos del poder disciplinario siguen operando, pero su eficiencia es dudosa en la conservación del antiguo «orden en todo». En la actual escena posmoderna, la escuela está centrada en el alumno o alumna y la infancia y la juventud ya no son espacios de disciplinamiento o blanco de normalización ya que la cultura occidental sobrevalora a la infancia por su capacidad de adaptarse a los cambios al mismo tiempo que encumbra la adolescencia, sus cuerpos sin arrugas ni estrías, sus posibilidades de consumo ilimitado (Rushkoff, 1996).

En la base de la grieta se encuentra la crisis del dispositivo de alianza entre la escuela y la familia. No es que el dispositivo haya dejado de existir (su defunción implicaría la muerte física de la escuela) pero ha, tal vez definitivamente, cambiado su sentido: no es la cultura familiar y la cultura popular las que deben adaptarse a los cánones y las prescripciones disciplinantes de la cultura escolar moderna sino que ahora es la cultura escolar –deslegitimada, cuestionada, criticada- aquella que debe adaptarse a la cultura familiar, aquella que debe «comprender» a padres, madres, alumnas y alumnos y aquella que debe tomar nota que cierta cultura popular massmediática ha ocupado el lugar hegemónico y moralizador que antes ocupaban los textos escolares, el curriculum y los buenos ejemplos de los maestros y maestras.

Es que la pedagogía de la modernidad cuidaba de homogeneizar a la infancia, logrando que los cuerpos se adapten a los mecanismo institucionales de la escuela y a la vez expulsaban los cuerpos extraños que no cumplían la regla de dicha homogeneidad. La disciplina escolar, al fin, no era otra cosa que una gran maquinaria destinada a detectar esos cuerpos extraños, intentar corregirlos y llegado el caso, eliminarlos.

Al contrario, la escuela actual está cada vez más respalda por una pedagogía de los diverso. Su norte no es la homogeneidad sino al heterogeneidad y la posibilidad de convivencia de aquello que es diferente sin pretensión de transformación ni de híbrido. Por ese motivo, ya casi no hay razones para expulsar a un alumno o alumna de una escuela, a lo sumo se trata de reordenar las diferentes singularidades pero sin subestimarlas ni faltarles el respeto. La disciplina escolar ya no segrega sino que busca formas de integrar. No trabaja sobre el conflicto sino el consenso. No impone a los niños y niñas sino que los tiene en cuenta, les pregunta, los consulta, los contiene, los ayuda.

Y esta escena está apoyada por una reformulación en el proceso de estatalización. El Estado ya no se ocupa directamente del disciplinamiento de los cuerpos en las escuelas, sino que se ha relegado a unas pocas áreas el control de lo educativo (curriculum, evaluación y financiamiento), dejando que los actores construyan formas desestatazadas de interrelación social.

La estrategia disciplinaria de la (vieja) institución escolar moderna ha estallado en un sinnúmero de fragmentos que componen el conjunto de lo diverso; el conjunto de las heterogeneidades posibles. ¿Táctica del poder para transvertirse y operar con mayor eficiencia?. Es posible, el poder es polimorfo y tiene efectos múltiples de gobernabilidad como forma de autoreproducción. Sin embargo las tácticas son tan disímiles respecto de la anterior situación que nos animamos a afirmar, después de una década de estudio de la cuestión del orden y la disciplina escolar, que una mutación definitiva está consolidándose en el diagrama de relaciones de poder de las escuelas.

Notas

1. Esta frase fue pronunciada por un Director de una Escuela Normal en los inicios del siglo XX.
2. Ph. Ariés, inicia con su obra *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*, París, Plon. 1960, las investigaciones acerca de la noción del sentimiento de infancia como un objeto construido y producido en la época moderna, junto a la aparición de la familia, el sentimiento de clase y otras transformaciones sociales concomitantes. En dicho proceso de configuración de la infancia, la escuela ocupará un lugar central, en su objetivo de fijación del niño en un lugar cerrado, controlado, aislado. En la misma línea pueden ubicarse a Varela y Álvarez Uría que al respecto señalan en relación a la infancia que: "Las figuras de la infancia no son, ... ni naturales, ni unívocas, ni eternas. Las variaciones que han sufrido en el espacio y en el tiempo son una prueba de su carácter sociohistórico. Las transformaciones que han afectado a la percepción de la infancia moderna están íntimamente ligadas a los cambios en los modos de socialización" (1992:82) y Narodowski, M. (1994a) Capítulo I: "Un cuerpo para la institución escolar" también trabaja la infancia como construcción. Este autor, a través del análisis de textos pedagógicos intenta demostrar el múltiple juego ofrecido por la pedagogía, erigida "como un gran relato en estrecha conexión a la narración de una infancia deseada en una sociedad deseada" (pág.24).
3. En relación a este tema, uno de los objetivos de Max Weber en sus análisis sobre el capitalismo moderno, consistió en explicar las conexiones entre el protestantismo y la racionalidad económica, a este respecto Giddens, en su comentario de la obra *La Ética Protestante*, manifiesta que el texto explica una anomalía: "generalmente, se da el caso de que la gente vinculada a la actividad económica y a la búsqueda de ganancias, o es indiferente a la religión, o positivamente hostiles a ella, puesto que sus acciones se dirigen al mundo "material", mientras que la religión se ocupa del mundo "espiritual". Pero resulta que el protestantismo, en lugar de mitigar el control de la Iglesia sobre las actividades de cada día, exigió de sus adherentes una disciplina mucho más vigorosa que el catolicismo, con lo cual introdujo un factor religioso en todos los ámbitos de la vida del creyente. Hay claramente entre el protestantismo y el capitalismo moderno una relación que no puede explicarse por completo considerando al primero como una "consecuencia" del segundo; pero el carácter de la creencias y códigos de conducta protestante es completamente distinto del que podía esperarse, a primera vista, por lo que se refiere a estimular la actividad económica" (págs. 216) en Giddens, (1985) *El capitalismo y la moderna teoría social*. Editorial Labor S.A. Madrid.
Varela, J. y Álvarez Uría, F. *Ibidem*
4. Véase Gore, J. "Foucault e Educação: Fascinantes Desafios" en Silva T. da (org.) *O Sujeto da educação. Estudos Foucaultianos*. Vozes. Petrópolis. 1994.
5. Enunciado traído del un Copiador de un Escuela Normal, en 1926.
6. La temática de los registros escolares, será retomada y completada cuando se analice en profundidad la función del examen en la escuela.
7. Enunciado emitido por un director de una escuela normal de principios del siglo XX.

8. Precisamente una de las objeciones, entre otras importantes, al *método mutuo* de enseñanza (puesto en práctica en Inglaterra por Lancaster), fue el cuestionamiento al lugar de la autoridad del maestro, ésta se veía diluida entre los múltiples monitores, que en definitiva eran niños. “La autoridad solo puede ser una, la del maestro; los niños solo deben obedecer” Varela, J. en Querrien, 1983.
9. Cita extraída del archivo de una escuela normal en 1924.
10. Idem, 1924.
11. “las amonestaciones no suponen a la sanción disciplinaria como un elemento capaz de ser objeto de reflexión consensuada entre los miembros de la “comunidad educativa”: el acto que motivó la sanción y los adolescentes y adultos que en el conflicto participaron quedan mágicamente eliminados en el momento de la aplicación del parte de amonestaciones” (Narodowski, 1993:41).

Referências Bibliográficas

- ALVAREZ GALLEGOS, A. (1995) *...Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Cooperativa Magisterio. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Bogotá.
- ARIÉS, Ph. (1960) *L' enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris. Plon.
- COMENIO, J.A. (1996) *Páginas Escogidas*. AZ. Orlic. Unesco. Buenos Aires.
- DA SILVA, T. (1994) *Educação o el sujeto da educação*. Estudos foucaultianos. Vozes Ltda. Petrópolis.
- _____. (1996) “El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal?” en *Rev. Propuesta Educativa* Nro. 13. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- DELEUZE, G. (1987) *Foucault*. Paidós Studio SAICF. Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1983) *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa. México.
- _____. (1988) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Nueva criminología y derecho. Siglo XXI. México.
- _____. (1992) *Microfísica del Poder*. Genealogía del poder. La Piqueta. Madrid.
- _____. (1996) *Historia de la sexualidad. I-La voluntad de saber*. Siglo XXI, México.
- GORE, J. (1994) “Foucault e Educacao: Fascinantes Desafios” en Da Silva T, (comp.) *O Sujeito da Educacao. Estudos Foucaultianos*. Vozes. Petrópolis.
- MARTINEZ BOOM, A. y otros. (1995) *Crónica del desarraigo. Historia del maestro en Colombia*. Cooperativa Magisterio. Bogotá.
- MARTÍNEZ BOOM A. y NARODOWSKI, M. (1996) *Escuela, Historia y Poder. Miradas desde América Latina*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- NARODOWSKI, M. (1993) *Especulación y Castigo en la escuela secundaria*. Espacios en Blanco. Serie investigaciones. Universidad Nacional del Centro. Tandil.
- _____. (1994a) *Infancia y Poder. La Conformación de la Pedagogía Moderna*. AIQUE. Buenos Aires.

- QUERRIEN, A. (1983) *Trabajos elementales sobre la Escuela Primaria*. Genealogía del Poder. La Piqueta. Madrid.
- VAN DER HORST, C. (1997) "Los maestros: algunas cuestiones acerca de su formación en los inicios del siglo XX". En *Rev. Propuesta Educativa*. Nro. 16. Buenos Aires.
- _____. (1998) *Miedo y Amenaza en la Institución: El caso de la Escuela Normal de Tandil*. FLACSO/Universidad Nacional de Mar del Plata. Tesis de Maestría.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ URÍA, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. Genealogía de Poder. La Piqueta. Madrid.
- _____. (1992) "La maquinaria escolar" en *Rev. Teoría y Educação*. Dossiê de História da Educação. Pannonica. Porto Alegre.

Claudia van der Host es Profesora de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Mariano Narodowski es Profesor Titular de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

Endereço para correspondência:

Claudia van der Horst
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Pinto 399, 3º Piso
7000 - Tandil - Pcia. Bs. As. - Argentina
E-mail: cvander@fch.unicen.edu.ar
T.E./FAX: (54 293) 23945.

Mariano Narodowski
Centro de Estudios e Investigaciones
Universidad Nacional de Quilmes
Roque S. Peña 180
1876 – Bernal – Pcia. Bs. As. – Argentina.
E-mail: mnaro@unq.edu.ar
T.E./FAX: (54-1) 2593090.