

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
TESIS DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

***“DISCIPLINA Y VIOLENCIA ESCOLAR: DISPOSITIVOS
ORGANIZACIONALES Y PEDAGÓGICOS”***

Autor: Lic. Antonio Corona Gómez

Asesora: Dra. Ma. Teresa Yurén Camarena

MAYO DE 2002

*“La vara y la corrección
dan sabiduría,
pero el muchacho consentido
avergüenza a su madre”*

*“Cuando los malvados son muchos,
mucha es la transgresión;
pero los justos
verán la ruina de ellos”*

*“Corrige a tu hijo
y te dará descanso,
y dará alegría a tu alma”*

*“Cuando falta la profecía,
el pueblo se desenfrena,
pero el que guarda la Ley
es bienaventurado”.*

PROVERBIOS 29:15-18

MARÍA DE LA PAZ

A MI COMPAÑERA DE TODA LA VIDA

SIEMPRE PRESENTE...
AUNQUE SE HAYA IDO
HACE TANTO TIEMPO.

A **LETI**, QUE NUNCA ME HA DEJADO
SOLO

A MI LINDA BEBÉ,
CONVERTIDA EN MUJERCITA **MARI
GHALI**

A MI HIJO Y MEJOR AMIGO **RODRIGO**

INDICE GENERAL

	Pags.
I. EL PROBLEMA DE LA DISCIPLINA ESCOLAR	1
1. <i>La disciplina y la escuela de la modernidad</i>	5
2. <i>Sedución, disciplina y educación en la posmodernidad</i>	9
3. <i>La crítica a la escuela tradicional</i>	15
4. <i>Disciplina y tolerancia en las práctica educativas "liberales"</i>	17
5. <i>La violencia simbólica y la crítica gramsciana</i>	20
6. <i>Líneas de visibilidad en el curriculum "oculto"</i>	24
II. DISCIPLINA, CASTIGO Y VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS	30
1. <i>Dureza de la disciplina y el castigo en la familia y la escuela a través de los siglos</i>	34
2. <i>Mobbing: el círculo perverso del "acoso moral" en la posmodernidad</i>	40
3. <i>Conflictos escolares, comportamientos antisociales y el "acoso moral" entre compañeros (bullying)</i>	43
4. <i>Violencia, armas y muerte en escuelas de Estados Unidos, Europa y México</i>	48
5. <i>México: breve cronología del "porrismo"</i>	55
III. ANÁLISIS DEL DISPOSITIVO ORGANIZACIONAL Y DISCIPLINARIO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA Y LA ESCUELA SECUNDARIA EN MÉXICO	66
1. <i>Modelos, discursos y perspectivas de la Organización Escolar en México</i>	66
2. <i>Organización y disciplina escolar en la escuela pública mexicana</i>	73
IV. ANÁLISIS DE PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS, EDUCATIVAS Y DISCIPLINARIAS EN UNA ESCUELA SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE MÉXICO	81
1. CONSIDERACIONES CONCEPTUALES Y TEÓRICAS	81
2. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS	88
3. SELECCIÓN DE LA SECUNDARIA Y LA INFORMACIÓN RELEVANTE DEL ESTUDIO	90
4. LA PIRÁMIDE DE LA AUTORIDAD: DISPOSITIVOS DE LA ORGANIZACIÓN Y LA BUROCRACIA ESCOLAR	93
4.1 <i>La dirección</i>	95
4.2 <i>La Sub-dirección</i>	98
4.3 <i>Los profesores</i>	98
4.4 <i>Los "asistentes educativos": orientadores , trabajadores sociales y prefectos.</i>	99
4.5 <i>el consejo técnico, asociación de padres y la cooperativa escolar:</i>	101

5. EL EXAMEN: DOCUMENTACIÓN ESCOLAR, CALIFICACIONES Y EXPEDIENTES.	102
<i>5.1 La tarjeta de asistencia y calificaciones</i>	105
<i>5.2 Boleta de calificaciones</i>	106
<i>5.3 Los expedientes de los alumnos</i>	107
<i>5.4 El kárdex del alumno</i>	108
6. EL ESPACIO ESCOLAR: EL “DISPOSITIVO PANÓPTICO” Y LA MAQUINARIA DE CONTROL Y VIGILANCIA.	109
<i>6.1 El edificio escolar: diseño arquitectónico, modelo organizativo-funcional y dispositivo panóptico de la escuela secundaria</i>	110
<i>6.2 La escuela secundaria “A”: modelo del “moderno panóptico escolar”</i>	119
<i>6.3 El aula: Diseño y distribución del salón de clases</i>	119
<i>6.4 Los anexos escolares</i>	121
7. REGLAMENTACIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR Y EXPRESIÓN DEL TIEMPO SUBJETIVO	125
<i>7.1 El calendario escolar</i>	127
<i>7.2 El horario y el “tiempo de la clase”</i>	128
8. COMENTARIOS FINALES: A MODO DE CONCLUSIÓN.	134
ANEXO I	140
ANEXO II	141
MOTIVOS DE REPORTE POR INDISCIPLINA ESCOLAR	142
TIPO DE SANCION O “SOLUCION” APLICADA A LA INDISCIPLINA ESCOLAR	148
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	150

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
TESIS DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
Autor: Lic. Antonio Corona Gómez
Asesora: Dra. Ma. Teresa Yurén Camarena

Título de la Tesis:
“DISCIPLINA Y VIOLENCIA ESCOLAR: DISPOSITIVOS ORGANIZACIONALES Y PEDAGÓGICOS”

“Escuela sin disciplina es molino sin agua. De igual manera que si quitas el agua a un molino, se parará al momento, si suprimes la disciplina en una escuela, forzosamente han de retardarse todas las cosas. Como si un campo no se escarda, nace en él la cizaña pernicioso para la mies, y si no se podan los árboles, echan mucha madera y producen brotes inútiles. No hay que inferir tampoco de esto que la escuela debe estar siempre llena de gritos, golpes y moretones, sino por el contrario, colmada de vigilancia y atención, tanto por parte de los que aprenden como de los que enseñan. ¿Qué es la disciplina sino un modo cierto, en virtud del cual los discípulos se hacen verdaderos discípulos?”

*Juan Amós Comenio *Didáctica Magna*¹*

I. EL PROBLEMA DE LA DISCIPLINA ESCOLAR

Uno de los principales retos que ha implicado este proceso de investigación es el de buscar, en algunos casos, y ensayar en otros, algunos elementos conceptuales congruentes con una “visión de conjunto” de una gran cantidad de fenómenos, discursos y prácticas de las que somos testigos cotidianamente todos aquellos que, de una u otra manera, realizamos actividades educativas o que nos hemos involucrado en el “mundo de la educación” como campo de trabajo, estudio, investigación o intervención, particularmente en el México actual.

En este último aspecto cabe considerar y hacer un llamado a la precisión y rigor conceptual de lo que entendemos como “lo educativo”, si no queremos perdernos en la oscuridad terminológica en la que “todos los gatos son pardos”, cayendo en consideraciones según las cuales en todo acontecimiento cotidiano, social, familiar, cultural, terapéutico, etc. habría, en cierta medida y desde cierta perspectiva, una fenómeno o relación educativa. De tal manera, ha sido necesario definir y delimitar las particularidades de diversos fenómenos educativos, para lo cual hemos buscado y valorado algunas perspectivas conceptuales que consideran global y específicamente diversas manifestaciones, procesos y prácticas que caracterizan a la educación en un sentido histórico (genealógico), fenomenológico y empírico; dicha perspectiva, en nuestra opinión, se encuentra englobada en la noción foucaultiana de **dispositivo**. Para Foucault un dispositivo es:

“En primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas

¹ Comenio, J. A., *Didáctica Magna*, 3ª Ed., Porrúa, México, 1988, p. 155.

administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis tanto lo dicho como lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que puede establecerse entre esos elementos. En segundo término, lo que quisiera señalar en el dispositivo es justamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre esos elementos heterogéneos. (...) dicho con pocas palabras, entre dichos elementos discursivos o no discursivos existe algo así como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden, también ellos ser muy diferentes. En tercer lugar, por dispositivo entiendo un especie —digamos— de formación que, en un momento histórico dado ha tenido como función principal la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues, una función estratégica dominante”.²

Desde esta perspectiva, nuestro análisis nos ha conducido a un conjunto de acotaciones y consideraciones derivadas del papel que ha jugado y juega la disciplina en el contexto de la educación formal o escolarizada así como, recíprocamente, las diferentes modalidades, prácticas y estrategias disciplinarias que se entremezclan e incluso confunden (voluntaria o involuntariamente) con las prácticas y contenidos de la educación misma. Adicionalmente, nos ha parecido interesante indagar acerca de las implicaciones y características de las prácticas disciplinarias que conllevan e implican ciertos grados, modalidades y procesos de violencia física y simbólica.

Pero cabe hacer algunas consideraciones teóricas y metodológicas previas al análisis de diversos fenómenos, procesos y problemas educativos, lo cual nos lleva a examinar el uso que frecuentemente se ha hecho de modelos provenientes de otras disciplinas, algunos de los cuales sólo han logrado proporcionar visiones parciales del fenómeno educativo. Desde alguna de estas perspectivas se ha tendido a ubicar la problemática educativa en función de exigencias pragmático-utilitarias al extremo de sostenerse hoy, en una gran cantidad de aplicaciones y derivaciones metodológicas, su carácter meramente técnico e instrumental, sobre todo desde la llamada *tecnología educativa*. Estas posiciones pragmáticas han desestimado frecuentemente las posibilidades de construcción de perspectivas teóricas de la educación que permitan investigar la problemática educativa en su especificidad, apartándose de criterios meramente normativos, institucionales, operativos, eficientistas o tecnológicos, para acceder a la articulación entre la teoría y la práctica educativa asumiendo críticamente tanto sus propias limitaciones como las posibilidades de su desarrollo.

Es por ello que, desde la perspectiva de nuestro estudio, el problema de la disciplina, más que como un simple problema “técnico”, “organizativo” u “operativo” de la escuela, se nos presenta en una estrecha relación con el *ejercicio del poder* y, por ello, con un *modo de subjetivación* del ser humano en nuestra cultura, lo cual nos llevó a preguntarnos: ¿Cómo se ejerce este poder disciplinario en las instituciones escolares?

Al atender a esta pregunta nos resulta interesante analizar la proliferación de prácticas educativas en los llamados ámbitos formales, no formales e informales y, por consiguiente, la apertura de espacios para la producción de conocimientos en torno a ellas, considerando de manera especial a las prácticas “extracurriculares” que inciden —lo queramos o no— en el proceso global de formación educativa de los estudiantes, así como a “lo oculto, encubierto y no pensado” que nos obliga a formular preguntas e intentar respuestas acerca del proceso global de nuestra educación y, por lo tanto, de nuestra propia condición social y subjetiva en el mundo contemporáneo. En este sentido, nos interesa respaldar nuestra indagación en perspectivas teórico-metodológicas que nos permitan abordar con nuevos criterios la relación

² Foucault, M. *El discurso del poder*, p. 184-185, en Noyola, G. *Modernidad, disciplina y educación*. Universidad Pedagógica Nacional, México, 2000. 125 p. (Colección Textos núm. 14).

mutuamente fundante entre sociedad y educación, destacando las formas específicas de penetración del dispositivo disciplinario en el cuerpo social y en la constitución de saberes, sus efectos en la estructuración de los sujetos históricos y en la impregnación de diversos tipos de práctica social.

Creemos que una perspectiva útil en este sentido sería aquella que nos brinde la posibilidad metodológica de abordar aspectos estratégicos³ del dispositivo educativo-pedagógico que ponen en juego relaciones de saber-poder, según focos específicos de *concentración, dispersión o encubrimiento*, para lo cual nos hemos apoyado en algunos lineamientos teóricos, históricos y metodológicos realizados por Michel Foucault, para orientar nuestra indagación de algunas prácticas educativas cotidianas en las que se involucran fenómenos, técnicas, procesos y dispositivos disciplinarios, así como de las racionalidades que los sustentan.

La compleja relación entre saber y poder implica poner en juego ciertos puntos de elección para las operaciones tanto tácticas como estratégicas, y de diseñar un campo de posibilidades en el que la eficacia de las prácticas educativas pueda traducirse en efectos positivos. En este sentido, la educación puede y debe ser descrita como un dispositivo en el que se opera, a partir de ciertas relaciones de fuerza, una intervención racional y concertada en dichas relaciones, para desarrollarlas, orientarlas y estabilizarlas. El dispositivo, como modelo de análisis aplicado a los procesos educativos, incluye aspectos institucionales: "todo comportamiento más o menos constreñido, aprendido. Todo lo que en una sociedad funciona como sistema de constricciones, sin ser un enunciado; en suma, todo lo social no discursivo es la institución"⁴, así como los aspectos discursivos que delimitan los espacios del saber y lo legitiman como verdadero o falso.

El mismo Foucault señala que es difícil separar lo discursivo de lo institucional en el dispositivo. Y vemos que esta dificultad es mayor en la medida en que profundizamos en las prácticas educativas, en las que operan eficazmente los mecanismos del poder tanto en su aspecto negativo como en el positivo, posibilitando el juego continuidad-ruptura es decir de la conservación o de la transformación del espacio educativo. La educación como fenómeno humano global plantea en nuestro tiempo problemas cuya solución exige pensarla desde sus fundamentos. De tal manera, es necesario considerar a los elementos "positivos" de la realidad educativa como el conjunto de hechos que encuentran su inserción en prácticas sociales específicas que, en este sentido, debemos reconocerlas como prácticas educativas. Desde esta perspectiva, si bien nuestro interés particular puede centrarse en la educación escolarizada contemporánea, en un análisis global se desvanece el pretendido monopolio educativo atribuido a la escuela, lo cual nos exige diferenciar diversas formaciones o modalidades educativas:

- a) *Educación formal*, fuertemente sistematizada y planificada, cuyo ámbito fundamental es la escuela o, más precisamente, "el sistema educativo institucionalizado, cronológicamente

³ Para Foucault: "...puede llamarse «estrategia de poder» al conjunto de medios establecidos para hacer funcionar o para mantener un dispositivo de poder. También puede hablarse de estrategia propia de las relaciones de poder en la medida en que éstas constituyen modos de acción sobre la posible, eventual, supuesta acción de los otros. Los mecanismos puestos en práctica en las relaciones de poder pueden, entonces, descifrarse en términos de "estrategias". Pero el punto más importante es obviamente la relación entre las relaciones de poder y las estrategias de enfrentamiento." En Foucault, M. *El Sujeto y el Poder*, en Dreyfus, H. L. y Rabinow, P., *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, U.N.A.M., 1988, p. 242.

⁴ Foucault, M., en Terán. O. (comp.). *Michel Foucault: El discurso del Poder*. Ed. Folios, Buenos Aires, 1985.

graduado y jerárquicamente estructurado que abarca desde la escuela primaria hasta la universidad"⁵

- b) *Educación no formal*, de un grado de sistematización menor al escolarizado y de alcances más restringidos, definida por Coombs como "toda actividad educativa organizada y sistemática, realizada fuera de la estructura del sistema formal, para impartir ciertos tipos de aprendizaje a ciertos subgrupos de la población, ya sean adultos o niños... consiste en las actividades educativas y de capacitación, estructuradas y sistemáticas de corta duración relativa que ofrecen agencias que buscan cambios de conducta concretos en poblaciones bastante diferenciadas"⁶
- c) *Educación informal*, de escasa sistematización y con efectos educativos cotidianos no programados y aleatorios, el cual "tiene lugar en forma asistemática a través de diferentes instituciones, como por ejemplo la familia; también los medios de masas juegan aquí un papel fundamental reemplazando en muchos sentidos a la tradicional función de la familia en cuanto a la tarea de socialización de jóvenes y adultos"⁷

La racionalidad propia de estas concepciones funcionalistas de la realidad educativa, sustentada en percepciones inmediatistas de su forma de existencia empírica y operativa, en muchos casos ha conducido a atribuirle al poder que se expresa y se ejerce en las instituciones, procesos y prácticas disciplinarias connotaciones y sentidos tanto positivos como negativos⁸ asumiendo y reconociendo —correlativa e implícitamente— que el poder represivo, a pesar de ser un poder productivo, no deja de ser considerado pernicioso, "preocupante" y generador de culpas, al menos por parte de algunos educadores (docentes, padres de familia, pedagogos, psicólogos, etc.), para quienes "lo bueno" y "necesario" de la disciplina no justificaría plenamente su aplicación "rígida y excesiva" en las sociedades modernas.

Para distanciarnos de estas perspectivas dualistas y tratando de ser congruentes con la línea de pensamiento foucaultiano, tendríamos que dejar de concebir a la disciplina sólo en su dimensión negativa, para acceder a la indagación de las posibilidades productivas que le son inherentes. En tal sentido, es necesario reconocer que el ejercicio de la disciplina posee una función estratégica dominante y cambiante ya que, en tanto expresión de poder, los individuos no sólo están en condiciones de padecerlo (como dominados), sino alternativamente también están en condición de ejercerlo (como dominantes), una vez que de la pasividad inicial puede derivar el desarrollo de cierta capacidad de resistencia y, como tal, produce efectos de verdad y ámbitos de realidad, vinculándose con el logro de metas que posibilitan el cambio de rango y posiciones. De tal manera, para examinar el ejercicio disciplinario, en tanto modalidad de poder, resulta necesario abordarlo desde ambas perspectivas, esto es, tanto desde una perspectiva negativa, ya que la disciplina reprime, inhibe, limita, obliga, involucra la renuncia, la contención y el esfuerzo constante, así como la perspectiva positiva, ya que el ejercicio disciplinario implica un constante juego y relación de fuerzas que, en el medio educativo se expresa como la síntesis de dos tendencias contrapuestas: la coacción y la libertad.

Para analizar en términos genealógicos este tema debemos indagar en las prácticas sociales actuales, detenernos en los "simples" acontecimientos cotidianos, no para explicarlos

⁵ La Belle, T. J. *Educación No Formal y cambio en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1980, pp. 43-48.

⁶ Coombs P. H. y Ahmed M., *Attacking rural poverty: how Non Formal education can help*, citado en La Belle T. J. *op. cit.* pp. 43-44.

⁷ *Ibid.*

⁸ Reduciéndola dualistamente, aunque sin reconocerlo explícitamente, a una dimensión puramente moral y valorativa que oscilaría entre "lo bueno" y "lo malo" de las prácticas, comportamientos y discursos educativos.

causal y empíricamente, sino para descubrir cuales son las relaciones sociales que posibilitan su emergencia y qué relaciones de poder los atraviesan en este momento. La genealogía⁹ que desarrolla Foucault, según entendemos, supone dos ejes principales para abordar el análisis histórico: los cuerpos y las luchas tal como se desarrollaron dentro de las relaciones sociales de poder. Desde esta perspectiva, lo primero que podemos percibir al analizar la sociedad actual son los esbozos y aspectos fenoménicos de una nueva relación, una nueva administración de los cuerpos en las prácticas sociales.

En relación con las prácticas y estrategias del dispositivo disciplinario en la realidad educativa y cultural contemporánea podemos notar que el cuerpo disciplinado, trabajador, combativo, creyente, e incluso revolucionario, ha empezado a desaparecer (o esconderse) para dar lugar a un nuevo modelo e ideal del cuerpo perfecto, de la seductora imagen y el afeite de la “gente bonita”, siempre joven, saludable, eficiente, suspicaz, despreocupada, hedonista a corto plazo, consumista, apolítica y narcisista. Como bien dice Lipovetsky: “Aparece un nuevo estadio del individualismo: el narcisismo designa el surgimiento de un perfil inédito del individualismo en sus relaciones con él mismo y su cuerpo, con los demás, el mundo y el tiempo, en el momento en que el capitalismo autoritario cede el paso a un capitalismo hedonista y permisivo, acaba la edad de oro del individualismo, competitivo a nivel económico, sentimental a nivel doméstico, revolucionario a nivel político y artístico, y se extiende a un individualismo puro, desprovisto de los últimos valores sociales y morales que coexistían aún con el reino glorioso del homo economicus, de la familia, de la revolución y el arte, emancipada de cualquier marco trascendental, la propia esfera privada cambia de sentido, expuesta como está únicamente a los deseos cambiantes de los individuos”¹⁰

En este cambio de perspectiva, en el cual ya no cabe la postura simplista que se pregunta alternativamente acerca de “lo bueno o lo malo” de la disciplina, compartimos el sentido histórico de la afirmación foucaultiana según la cual la disciplina constituye uno de los elementos distintivos de la modernidad, al grado de atribuir que las sociedades modernas son, en sentido estricto, sociedades disciplinarias. Es por ello que, para tratar de entender y evidenciar el carácter de la relación entre diversos aspectos del antiguo dispositivo disciplinario y las nuevas manifestaciones de las llamadas sociedades de control, iniciaremos abordando la problemática de la disciplina y la violencia escolar en algunos aspectos de su contexto teórico, ya que dicha temática se encuentra íntimamente relacionada con discursos, experiencias, preocupaciones y posturas críticas derivadas de concepciones pedagógicas, psicológicas y sociológicas que surgieron a lo largo del siglo XX, en cuestiones tales como la crítica —desde diferentes perspectivas— a la educación tradicional, así como el análisis de la disciplina y la violencia en el medio escolar y familiar en diferentes aspectos y momentos de la historia. Además de la perspectiva de Foucault acerca de la violencia y el poder, que hemos analizado someramente hasta el momento, desde el siglo XIX e inicios del siglo XX han existido algunas posturas críticas a la pedagogía burguesa y tradicional propia de las

⁹ Dreyfus y Rabinow al preguntarse ¿Qué es la genealogía? —siguiendo a Foucault—, la oponen al método histórico tradicional señalando como su meta primordial: “percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona” (NGH, 7) Para el genealogista no hay esencias fijas ni leyes subyacentes ni finalidades metafísicas. La genealogía busca discontinuidades donde otros encontraron desarrollo continuo. Encuentra recurrencias y juego donde otros hallaron progreso y seriedad. Registra el pasado de la humanidad con el fin de desenmascarar los solemnes himnos del progreso. La genealogía evita la búsqueda de la profundidad. En lugar de ello, busca los aspectos superficiales de los acontecimientos, los pequeños detalles, los cambios menores y los contornos sutiles”. Dreyfus, H.L. y Rabinow, P. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, U.N.A.M., México, 1988, p. 127.

¹⁰ Lipovetsky, G. *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Editorial Anagrama, Barcelona, España, 1990. 220 p. (Argumentos No. 83)

sociedades disciplinarias que referimos anteriormente como las perspectivas "antiautoritaria", "escuela nueva" y, con otro enfoque, la "crítica marxista".

De tal manera, sin pretender profundizar en el análisis de los fundamentos o las discrepancias teóricas entre las diferentes concepciones que veremos a continuación, en una primera aproximación empirista e intuitiva a las prácticas y discursos pedagógicos propios de la educación tradicional y las sociedades disciplinarias, se nos presentan a primera vista disgregados una amplia variedad de términos y nociones tales como norma, régimen, reglamento, organización, autoridad, resistencia, violencia, libertad, indisciplina, obediencia, castigo etc., por lo cual trataremos de ubicar, delimitar y en su caso, seguir las líneas y campos conceptuales que nos sugieren, para conformar algunas *líneas de visibilidad, de enunciación y de sedimentación*¹¹ que convergen o derivan del dispositivo disciplinario, tratando de orientar, adicionalmente, la perspectiva conceptual de nuestro estudio hacia los procesos y fenómenos de la disciplina y la violencia escolar. Esto no quiere decir que pretendamos construir un edificio teórico conceptual "vacío empíricamente" o que no advirtamos el riesgo de que tal contingencia se nos presente, por lo que trataremos de confrontar y apegarnos estrictamente a las líneas que derivan de los hechos, datos y testimonios empíricos de que disponemos en torno a los dispositivos que constituyen el interés de nuestro estudio.

Otro aspecto de particular importancia que nos interesa abordar en esta parte se refiere al análisis del surgimiento de nuevas y variadas formas de ser de la disciplina —comprendidas con el término de *disciplina soft*¹²—, y su relación con el fenómeno más general denominado seducción, cuyas características y manifestaciones se ubican en el actual momento de transición de las sociedades disciplinarias modernas, caracterizadas por un modelo de vigilancia y encierro, hacia las sociedades de control en las que comienza a predominar la "comunicación abierta", lo cual ha puesto en crisis a la estrecha relación entre disciplina y educación prevaleciente en la modernidad, como veremos a continuación.

1. La disciplina y la escuela de la modernidad

Es importante, para los propósitos del presente estudio, considerar el carácter histórico —en un sentido genealógico— de los procesos que han configurado a la disciplina como el eje fundamental de la formación del individuo moderno. De tal manera, en una investigación reciente realizada por Noyola se afirma que "la modernidad a partir de la segunda mitad del presente siglo, del «espectacular siglo XX», experimenta una profunda crisis que marca la transición de un modo dominante de organización social disciplinario, duro y rígido, a otro modelo en el que se despliegan mecanismos de control más suaves y sutiles entre los cuales destaca la "seducción". El pensamiento educativo distintivo de esta época, así como su organización escolar, no son de ningún modo entidades ajenas a una situación de crisis, y

¹¹ Deleuze aclara que un dispositivo: "Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras (...) Hay líneas de sedimentación, pero también líneas de "fisura", de "fractura" (...) La visibilidad no se refiere a una luz en general que iluminara objetos preexistentes: está hecha de líneas de luz que forman figuras variables e inseparables de este o aquel dispositivo. Cada dispositivo tiene su régimen de luz, la manera en que ésta cae, se esfuma, se difunde, al distribuir lo visible y lo invisible, al hacer nacer o desaparecer el objeto que no existe sin ella". Deleuze, G. *¿Qué es un dispositivo?*, en Balbier y otros: "Michel Foucault, filósofo", Gedisa, Barcelona, 1995, pp. 155-163.

¹² Noyola, *op. cit.* p. 29.

como partes constitutivas de la sociedad participan en este proceso de transición y de cambio".¹³

Por tal razón, sin pretender atribuirle un sentido valorativo, podemos asumir que la disciplina es una modalidad de poder y control que se manifiesta y ejerce dando a la modernidad el carácter de una formación social vertical, severa, inflexible, centralista, dominante y basada en una estructuración jerárquica de las relaciones, cuya supuesta "libertad" del individuo moderno queda reducida al pasaje de unas instituciones y ámbitos cerrados a otros. En ese contexto, el concepto de disciplina, que históricamente ha ocupado un lugar privilegiado en el pensamiento humanista burgués, evidencia una de las principales contradicciones en las que se fundamenta la modernidad desde su origen, consistente en que "Al hombre moderno se le dijo: eres libre y soberano y, simultáneamente, se le sometió mediante disciplina a unas instituciones, unos aprendizajes, unos trabajos, un ritmo, unas leyes, unas reglas, unas normas sociales".¹⁴

La educación y la institución escolar características de la modernidad, como partes constitutivas y constituyentes de la sociedad, comparten este conjunto de características, erigiendo a la disciplina como un elemento primordial en la creación del individuo moderno y concibiéndose simultáneamente como instancias que prescriben el qué y el cómo debe aprenderse, asumiendo así el encargo de transmitir, además de un conjunto de conocimientos útiles que prepararan al individuo para incorporarse al mundo productivo, también un conjunto de principios y valores humanistas que han implantado en forma particular, tanto en el pensamiento pedagógico como en la práctica educativa, la contradicción entre coerción y libertad.

De tal manera, al abordar desde una perspectiva histórica el modo como se han configurado, tanto el pensamiento pedagógico como la organización escolar en la modernidad, la disciplina se nos presenta no sólo como un medio, sino también como un fin educativo. Esta afirmación se sustenta en el carácter indisoluble de la relación entre los dispositivos pedagógico y disciplinario que confluyeron en la conformación de las instituciones escolares de la modernidad, sin que esto suponga una indistinción entre ambos dispositivos, ni que la definición de los focos de confluencia, dispersión o encubrimiento entre ambos se reduzcan o resuelvan exclusivamente en un ámbito semántico. Por ello es necesario reconocer la convergencia y distinción de dos líneas principales en la conformación del proyecto educativo de la modernidad: la *capacitación técnica del trabajador* y la *formación del ciudadano*, ya que era tan necesario para el capitalismo la constitución de un sujeto útil y productivo, como su instauración a partir de un proceso disciplinario para conformar un individuo forzado a la docilidad y al sometimiento. Para Foucault este proceso implicó un doble propósito:

"La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)".¹⁵

Sintéticamente podríamos decir que en el estrecho vínculo existente entre el dispositivo disciplinario y el devenir constitutivo de la escuela moderna se manifiesta el proceso a través del cual la fuerza de trabajo se ha moldeada hasta convertirse a la vez en productiva y obediente, haciendo del ejercicio disciplinario un complejo dispositivo que es atravesado por líneas definidas y derivadas tanto de lo individual como de lo colectivo, en diversos sentidos entre los que destaca lo económico-político, lo cívico-ético y lo cognitivo, logrando con ello

¹³ Noyola, G., *op. cit.* p. 13

¹⁴ Noyola, G., *op. cit.* p. 21

¹⁵ Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, p. 142.

que el ejercicio disciplinario consiga constituirse, finalmente, en un valor educativo tan importante y fundamental para el humanismo, al grado de poder afirmar que el ejercicio disciplinario representa para la modernidad un imperativo categórico vinculado al progreso moderno y, de particular interés para nuestro estudio, en el discurso pedagógico y la práctica educativa cotidiana de nuestros días.

Pero hablar de escuela moderna implica remontarnos al siglo XVII con J. A. Comenio, aún cuando sus principios pedagógicos se materializan dos siglos después, con la conformación de la escuela pública y los procesos de escolarización que, a su vez, forman parte de la instauración de las llamadas sociedades disciplinarias de los siglos XVIII-XIX. De tal manera, la instauración del dispositivo disciplinario, característico de las sociedades modernas, concurre con la aparición y proliferación de una amplia red de instituciones burocráticas, sustentadas en la red conceptual organización-administración-productividad, cuya aportación primordial en la creación de los Estados nacionales y la conformación de las sociedades industriales se orientó a la instauración del orden y el control de la población, tomando a la disciplina como principio y estrategia fundamental de los procesos de formación y homogeneización de las multitudes, acorde con los criterios de utilidad y productividad.

Este principio ideal y estrategia de homologación, instituyente de una de las principales líneas convergentes y regulares del dispositivo disciplinario, denominado “organización escolar”, característico de la escuela moderna y predominante hasta la primera mitad del siglo XX, empezó a manifestar una claro desfase y contradicción a partir de los años 50, con las primeras expresiones de las llamadas sociedades plurales, sustentadas en principios y valores humanistas¹⁶ tales como la “comunidad escolar”, liderazgo, “autorrealización personal”, así como el respeto a la diferencia y la singularidad subjetiva, aun cuando simultáneamente aparecieron nuevas y más sutiles formas de control y homogeneización. El surgimiento de estos valores “alternativos” y discursos aparentemente contrahegemónicos encontraron su consumación y escenario político-social en los movimientos sociales y, sobre todo estudiantiles de los años sesenta, marcados por la lucha y ruptura en contra de instituciones sociales, discursos hegemónicos y mecanismos de control propios del dispositivo disciplinario de la modernidad, cuyo carácter prescriptivo, centralizado, unificador, jerárquico e impositivo comienza a ser reformado y desplazado por procesos tendientes a alcanzar mayor flexibilidad y diversificación en la búsqueda (o construcción) de identidades individuales y colectivas, dando lugar al surgimiento de sociedades más permisivas.

La llamada “sociedad disciplinaria” correspondió e hizo su aporte histórico a la modernidad en una fase particular de desarrollo del modelo capitalista de producción, en los inicios del desarrollo industrial, pero en la actualidad esto ha cambiado con la casi total desaparición de la sociedad industrial-disciplinaria tal como se conoció en el siglo XIX. Esto no significa que hayan desaparecido ni la industria ni la disciplina, sino que nos encontramos ante un nuevo modelo aún inacabado y confuso, cuyo análisis se complica cada vez más a medida que se intenta dar cuenta de los acontecimientos en constante y acelerado cambio. Las relaciones de poder características de la sociedad disciplinaria cuyas estrategias de dominación se gestaron y desarrollaron en los siglos XVIII y XIX, entraron en crisis a medida que fue avanzando el siglo XX pero, lejos de desaparecer, se reconstruyeron cambiando hacia nuevas formas de dominación cada vez más sutiles, veladas, económicas, efectivas y acordes con las nuevas relaciones sociales de producción. Estas nuevas formas de práctica y ejercicio del poder, que opera ahora con la aplicación de la cada vez más sofisticada

¹⁶ En los *modelos humanistas*, la organización escolar se orienta por el propósito de recobrar la dimensión humana en la labor educativa, favoreciendo la *motivación*, la *comunicación*, la *participación* y respondiendo a su intencionalidad como una *comunidad escolar participativa*.

tecnología, sobre todo la electrónica y la informática, las cuales han permitido llegar a situaciones extremas y casi totales de control, en lo que refiere a conocimiento, ubicación, condicionamiento y vigilancia de los individuos por otros individuos encargados de ejercer el poder.

La década de los años sesenta del siglo XX vinieron a ser un parte aguas de particular importancia en este proceso marcado por la continuidad-discontinuidad de la sociedad disciplinaria pues, como señala Noyola, “la escuela moderna experimenta una fractura significativa que indica el comienzo de la crisis, el tránsito hacia otra forma de ser de la educación en la posmodernidad; en la institución escolar se expresan por lo menos dos tendencias: una marcada por la masificación y el antiautoritarismo y otra, indicativa de la forma en que la institución escolar comienza a adecuarse a las necesidades de la empresa y del mercado”.¹⁷ En este proceso de adaptación de los procesos educativos —gestados en el ámbito de la institución escolar— a los nuevos procesos productivos derivados de la recuperación de los principios de “libre mercado” y del surgimiento de la llamada cultura posmoderna, dan lugar a una serie de cambios significativos en el dispositivo disciplinario hasta entonces vigente, reeditando el carácter fundamental de las esferas de aplicación y ejercicio del poder disciplinario: el cuerpo, el tiempo y el espacio, cuyas manifestaciones, estrategias, tecnologías e instrumentos se han visto transformados ante la aparición de formas novedosas de poder y control, cuyas características más sobresalientes son las de ser más sutiles e indirectas, más suaves y discretas (pero no por ello menos efectivas), más basadas en discursos tales como “el bienestar común”, “la convivencia”, la “comunidad”, la “realización personal”, “el autocontrol”, “la autodisciplina”, “la autoestima” y el “bien vivir”, entre muchos otros conceptos del moderno humanismo aplicado a la fundamentación de las nuevas prácticas y discursos del dispositivo pedagógico moderno.

Estos conceptos humanistas modernos, impregnados del pragmatismo de la eficacia, la productividad y las “buenas relaciones de trabajo”, herederos ideológicos, de alguna manera, del antiguo humanismo que surgió y creció bajo el manto protector de la naciente burguesía europea del siglo XVI¹⁸, logran una nueva metamorfosis y adaptación de prácticas, discursos, estrategias y tácticas a los dispositivos propios de las sociedades postdisciplinarias. Estas nuevas estrategias, más basadas en la atracción, el convencimiento, la persuasión y las modernas técnicas del “marketing” que en la coerción y la amenaza, constituyen en la actualidad una extensa red (NET) de relaciones despersonalizada, que crece vertiginosamente en las sociedades globalizadas propias de la “economía de mercado”. Particularmente el “marketing” se basa en técnicas que el poder utiliza para persuadir a los individuos, y es ideal para el modelo capitalista actual, ya que automática y constantemente actúa seleccionando y discriminando de acuerdo a sus propios criterios: el principio en el cual se basa es la seducción y la belleza estética de lo efímero y la apariencia, lo cual se realiza en el acto del consumo. Para F. Martínez, “La vida de las sociedades contemporáneas está dirigida desde ahora por una nueva estrategia que desbanca la primacía de las relaciones de producción en beneficio de una apoteosis de las relaciones de seducción...Esa lógica se

¹⁷ Noyola, G., *op. cit.* p. 106

¹⁸ Para Aníbal Ponce, “Ideólogos fieles de la gran burguesía, los humanistas no sólo no se interesaron lo más mínimo por la suerte de los trabajadores, sino que contribuyeron a mantener su ignorancia y prolongar su mansedumbre [...] Pedagogos de los hijos de banqueros, los humanistas vuelven las espaldas con desprecio al bajo pueblo. Y ellos, los incrédulos y los ateos, los que tantas veces se mofaron de la religión y de la Iglesia, aconsejan para el pueblo la enseñanza de las supersticiones”. Ponce, A. *Humanismo burgués humanismo proletario*, Ed. Cartago, México, 1981.

desplegará ineluctablemente a medida que las tecnologías y el mercado vayan poniendo a disposición del público una diversificación cada vez mayor de bienes y servicios”¹⁹

A pesar de los cambios en las estrategias, las técnicas y los discursos justificadores que engloban —¿y encubren?— al poder institucional, existen varias líneas de convergencia hacia los objetivos del poder, que no son homogéneos hacia todos los miembros de la sociedad, sino que necesitan hacer una distinción y ubicación cada vez más clara y específica de los individuos, de acuerdo con sus necesidades de control. Al respecto podemos recordar algunos planteamientos hechos por Antonio Gramsci, en el sentido de que “En la práctica, las relaciones entre hegemonía y dictadura [...] no están totalmente separadas. La clase dirigente, incluso en un sistema hegemónico, no dirige toda la sociedad sino solamente a las clases auxiliares y aliadas que le sirven de base social, y utiliza la coacción frente a las clases opositoras; la hegemonía jamás es total y un mismo grupo puede ser simultáneamente dirigente y dominante.”²⁰

En este punto de nuestra propuesta de análisis es importante puntualizar que el poder no necesariamente conlleva la violencia explícita, ya que tal circunstancia cuestionaría y anularía la eficacia y legitimidad misma del poder. Por tal razón, el poder tiene que desplegar —y así ha ocurrido en efecto a través de la historia de la humanidad— una amplia gama de recursos, estrategias, técnicas, tácticas, discursos, etc. para justificar no sólo su ejercicio de unos grupos sociales e individuos sobre otros, sino de los medios mismos a través de los cuales se ejerce: en su compleja estructuración a través de los tiempos podemos encontrar la génesis y el devenir de los dispositivos (disciplinario, pedagógico, etc.) en los que se sustenta el poder, así como las consecuentes reacciones y resistencias de los grupos y prácticas contrahegemónicas.

El ejercicio del poder es y debe ser selectivo e individualizante, y para ello es necesario que las reglas, valores y sanciones se presenten como un marco normativo de validez genérica “para todos”, de tal manera que la violencia ejercida por quienes ocupan la cúspide del poder no aparezca con la sombra de la arbitrariedad deslegitimadora. De tal manera, para Foucault:

“La puesta en juego de relaciones de poder no es, evidentemente, más exclusiva del uso de la violencia, que de adquisición del consenso; sin duda, el ejercicio del poder no puede prescindir del uno o de la otra, y con frecuencia de ambos a la vez.”²¹

Pero aún el discurso autoritario, sustentado en el conservadurismo de la cultura del “deber ser”, predominante en el discurso educativo del siglo XIX y aun desde antes, es necesario distinguir la relación de violencia de la relación de poder que se ejerce y aplica sobre el cuerpo ya que:

“...lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras. Una relación de violencia actúa sobre un cuerpo o sobre cosas: fuerza, somete, quiebra, destruye: cierra la puerta a toda posibilidad. Su polo opuesto sólo puede ser la pasividad, y si tropieza con cualquier otra resistencia no tiene más opción que intentar minimizarla. En cambio, una relación de poder se articula sobre dos elementos, ambos

¹⁹ Martínez, F. *Nuevas armas del control social. Administración de los pensamientos a través de técnicas de persuasión y condicionamiento: las nuevas armas del control social. Un análisis genealógico desde la perspectiva de Michel Foucault*. URL: http://www.psiconet.com/incam/Felipe_ok.html

²⁰ Portelli, H., *Gramsci y el bloque histórico*, Ed. Siglo XXI, México, 1982.

²¹ Foucault, M. “El Sujeto y el Poder”, *op. cit.* p. 238.

indispensables para ser justamente una relación de poder: que "el otro" (aquel sobre el cual esta se ejerce) sea totalmente reconocido y que se le mantenga hasta el final como un sujeto de acción y que se abra, frente a la relación de poder, todo un campo de respuestas, reacciones, efectos y posibles invenciones."²²

No obstante que el consenso y la violencia son importantes en el ejercicio del poder, sea como instrumentos o como resultados, no por ello constituyen su principio fundamental o su naturaleza básica, ya que el ejercicio del poder no necesariamente involucra el ejercicio de una violencia explícita, ni tampoco se sustenta en un consenso que permanente y automáticamente se renovarí o un poder establecido y justificado de una vez y para siempre. El ejercicio del poder se establece a través de "un conjunto de acciones sobre acciones posibles; opera sobre el campo de posibilidad o se inscribe en el comportamiento de los sujetos actuales: incita, induce, seduce, facilita o dificulta; amplía o limita, vuelve más o menos probable; de manera extrema, constriñe o prohíbe de modo absoluto; con todo, siempre es una manera de actuar sobre un sujeto actuante o sobre sujetos actuantes, en tanto que actúan o son susceptibles de actuar."²³

De acuerdo con lo hasta aquí planteado, hacer un análisis de las relaciones de poder en la actualidad implica considerar los grandes cambios que han alcanzado las nuevas tecnologías en materia de comunicaciones, cibernética e informática, pero igualmente implica considerar que dichos recursos tecnológicos no han podido insertarse plenamente en el campo de los dispositivos pedagógicos, disciplinarios y, particularmente, en la organización escolar, o que al menos su penetración ha sido desigual entre los diferentes niveles de administración y ejercicio del poder, entre diferentes regiones del país, entre el medio rural, urbano y semiurbano, entre la escuela pública y la privada, etc. Por lo cual debemos ser muy cuidadosos al hacer o recuperar afirmaciones de algunos autores e investigadores, aplicándolo global y genéricamente como afirmaciones válidas para todas las escuelas y en todas las épocas. De tal manera, para llevar a cabo este análisis hemos tomado como referencia algunas categorías y conceptos que utilizó Foucault para describir la "sociedad disciplinaria", tratando de aplicarlas a las relaciones sociales en la institución escolar contemporánea, así como también consideramos algunos aspectos acerca de la crisis de la sociedad disciplinaria y el surgimiento de un nuevo tipo de sociedad llamada por Deleuze "sociedad de control" o postdisciplinaria, con lo que identifica este cambio a partir de una evidente crisis de las instituciones sociales tradicionales de "adoctrinamiento": la familia, la escuela, el hospital, la iglesia, la fábrica, la cárcel y el Estado.

2. Seducción, disciplina y educación en la posmodernidad

Seducir, coloquialmente hablando, implica atraer, cautivar o interesar, pero igualmente tiene connotaciones negativas, tal como indica el diccionario Larousse: "hacer caer en un error o pecado: *seducir a una mujer...* sobornar, corromper: *seducir a un testigo*".²⁴ Para los fines de nuestro estudio, parece importante destacar que la seducción constituye "uno de esos mecanismos sutiles de control que tienden a desplazar a la disciplina; en principio, la seducción funciona como una representación ilusoria de lo no vivido, con ésta se reproduce el

²² *Ibid.* p. 238

²³ *Ibid.*, p. 238-239

²⁴ Diccionario Larousse Ilustrado, Eds. Larousse, México, 1998.

imaginario de las pseudonecesidades y de los placeres; con la seducción sin embargo, se restablece al mismo tiempo la oposición moral entre real y aparente.²⁵

Para Baudrillard “la seducción nunca es del orden de la naturaleza, nunca del orden de la energía sino del signo y del ritual”,²⁶ por lo que ha transformado de manera significativa, sobre todo en las sociedades posindustriales, la relación tradicional del hombre con los objetos e incluso consigo mismo, al introducir elementos que movilizan y dispersan aquello que Castoriadis llama significaciones imaginario sociales.²⁷ El elemento imaginario de estas significaciones, al igual que los elementos que dan su eficacia a la seducción, poco tiene que ver con las referencias a lo racional y tampoco se agotan en elementos específicos de lo real porque, más bien, son sustentadas por la creación, donde el elemento social existe a condición de que dichas significaciones imaginarias sean instituidas y compartidas por una colectividad impersonal y anónima. De tal manera, la seducción no se puede reducir a “interacciones” circunstanciales entre individuos ya que, como dice Lipovetsky:

*“Lejos de circunscribirse a las relaciones interpersonales la seducción se ha convertido en el proceso general que tiende a regular el consumo, las organizaciones, la información, la educación, las costumbres. La vida de las sociedades contemporáneas esta dirigida desde ahora por una estrategia que desbanca la primacía de las relaciones de producción en beneficio de una apoteosis de las relaciones de seducción”.*²⁸

A través de nuestra propia indagación realizada hasta el momento, coincidimos en la consideración de que la seducción forma parte fundamental de una nueva estrategia de control y una manifestación propia de la transición entre la actual crisis de la sociedad disciplinaria y el surgimiento de un nuevo tipo de sociedad que Gilles Deleuze ha denominado “sociedad de control” o postdisciplinaria. La seducción constituye una táctica novedosa de control consistente en la aplicación de un saber-poder sobre los cuerpos, con lo que se articula la estrategia que conforma una nueva mecánica del poder cuya mirada rigurosa y selectiva se orienta al tratamiento a los cuerpos desde sus mínimos detalles, profundizando hasta lograr que el *arte del cuerpo* característico de las sociedades disciplinarias se transforme, a través de la seducción, en un *arte en el cuerpo*.

Aún en la actualidad, la disciplina se ha especializado en la coordinación de los cuerpos disponiéndolos y acoplándolos para estructurar tiempos y espacios complejos con un resultado óptimo para la organización y regulación de las funciones productivas, corporativas e institucionales, etc. de la empresa, los cuerpos militares y de seguridad, las cárceles y reclusorios, los hospitales y, de particular interés para nosotros, las escuelas. En relación al funcionamiento del poder, el dispositivo disciplinario ha exigido un sistema preciso y automático de mando, por lo que las ordenes deben ser precisas, breves y claras, como es el

²⁵ Cfr. Gilles Lipovetsky, *op. cit.*, p. 24.

²⁶ Jean Baudrillard, *De la seducción*, p. 9., citado en Noyola, G., *op. cit.* P. 67.

²⁷ Dice Castoriadis: “hay una unidad de la institución total de la sociedad y, más de cerca, encontramos que, en el último de los casos, esta unidad es la unidad y la cohesión interna de la inmensa y complicada red de significaciones que atraviesan, orientan y dirigen toda la vida de una sociedad, y a los individuos concretos que la constituyen realmente. Esta red de significados es lo que yo llamo el magma de las significaciones imaginario sociales, las cuales son llevadas por la sociedad e incorporadas a ella y, por así decirlo, la animan. Tales significaciones imaginario sociales son, por ejemplo: los espíritus, los dioses, Dios; la polis, el ciudadano, la nación, el Estado, el partido, la comodidad, el dinero, el capital, la tasa de interés; el tabú, la virtud, el pecado, etc. Pero también son el hombre/la mujer/el niño tal como se especifican en una sociedad; más allá de las definiciones puramente anatómicas o biológicas, el hombre, la mujer y el niño son lo que son en virtud de las significaciones imaginario sociales que los hacen ser precisamente eso que son.” Castoriadis, C. “El Campo de lo social histórico”,. <http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/itam/ estudio/ estudio04/sec 3.html>

²⁸ Gilles Lipovetsky, *La era del Vacío*, p. 17.

caso de la capacitación, el entrenamiento y, en particular, el ejercicio físico, que constituye una de las técnicas productivas a través de las cuales se han impuesto al cuerpo tareas a la vez repetitivas, diferenciadas y reguladas, mientras que el ejercicio en las emergentes sociedades de control se aplica sobre los cuerpos, pero no para producir organizadamente, sino para consumir compulsivamente.

Pero cabe señalar que, en muy diversos sentidos, la socialización que ofrece actualmente la escuela pública en nuestro país es bastante desigual y heterogénea, ya que en muchos casos y lugares los directivos, docentes, personal de apoyo y, particularmente los padres de familia, aún luchan esforzándose por alcanzar el modelo de escuela que se concibió para la sociedad moderna, tratando de realizar su propia recuperación histórica y buscando adecuar sus prácticas y discursos cotidianos a las circunstancias actuales, por lo que los discursos, prácticas y estrategias propias del dispositivo disciplinario aún siguen vigentes, resistiendo para no desaparecer y rigiendo diversos aspectos de la organización y la vida institucional de las escuelas, así como las expectativas educativas de numerosas familias con respecto a sus hijos. De tal manera, no consideramos conveniente hablar en pasado al referirnos a las sociedades disciplinarias con respecto a la realidad actual de nuestro país ya que, si bien podemos afirmar que la seducción es en la actualidad de muchos países y regiones una de las principales tácticas, tecnologías y estrategias de control social, aún dista mucho de ser la tendencia dominante en nuestras escuelas públicas, sobre todo en zonas de considerable marginación económica, tecnológica, social y cultural, así como en diversos aspectos de la vida cotidiana y las formas de organización de comunidades y escuelas de dichas regiones, en donde aún ejerce una buena parte del cuerpo directivo, docente y de apoyo formado en las principales tendencias dominantes, tradicionales e incluso radicales de la sociedad disciplinaria.

La perspectiva de poder propia de la sociedad disciplinaria, predominante durante el siglo XIX y la primera mitad del XX, tuvo como fundamento un modo de organización social rígido, jerárquico y autoritario en tanto que, con la aparición de las primeras fracturas de este modelo a partir de la segunda mitad del siglo XX y particularmente con los movimientos sociales y estudiantiles de los años sesenta y setenta, aparecen los indicios de un proceso de flexibilización del dispositivo escolar y disciplinario en el que las estrategias de control se basan cada vez más en la seducción como vía para alcanzar metas “más elevadas de realización personal en sociedades pretendidamente más expresivas, abiertas y plurales.”²⁹ Particularmente en las escuelas urbanas —sobre todo las escuelas privadas con suficientes recursos tecnológicos y económicos para capacitar a sus docentes en las nuevas técnicas didácticas, cursos y talleres de actualización docente, etc.—, hacen su aparición las nuevas estrategias y mecanismos de control basados en los discursos del consenso, el convencimiento y la seducción. El novedoso juego de discursos y apariencias acerca de principios humanistas y románticos de “mayor comunicación y entendimiento”, de fomento de

²⁹ "La imaginación al poder" fue una consigna libertaria de la protesta juvenil y estudiantil de los años 60's en diversos metrópolis del mundo, uno de cuyos extremos autoritarios en México fue el desenlace de la masacre del 2 de octubre de 1968 en Tlaltelolco. Desde entonces, muchos intelectuales, artistas y educadores se han entusiasmado por demoler las viejas estructuras del autoritarismo y la mediocridad; no obstante, muchos esfuerzos se han quedado en notas, mítines, foros, asambleas y sueños de idealistas y poetas. Por eso, hoy sabemos y no debemos olvidar que no es sólo el "entusiasmo seductor" el que guía y puede llevar a una nueva educación, sino el estudio específico de las condiciones sociales, culturales, educativas y económicas hoy en crítica reacomodación. Para un análisis mas detallado sobre este tema, se recomienda consultar el artículo de Goyes N., J. *La imaginación poética: Afectos y efectos para una pedagogía*. Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid, 1999. (El URL de este documento es <http://www.ucm.es/info/especulo/numero13/imagina.html>)

la “autoestima” y la “autorrealización”, de respeto a las diferencias (étnicas, de género, de preferencias sexuales, de creencias y credos, etc.), de justicia, participación e integración social, así como mediante ideales de “buena voluntad”, igualdad y sobre todo de libertad, comienzan a sustituir cada vez más a las tácticas y discursos del viejo modelo reiterativo de sermones, amenazas, castigos, sanciones, ideas y principios basados en los gastados y anacrónicos argumentos morales del “deber ser”, culturales del “buen gusto” y las “buenas costumbres”, socio-económicos de los “ideales de progreso y ascenso social” y disciplinarios de “la letra con sangre entra” (en la escuela) y del “si te castigo es por tu bien” de la autoridad familiar.

En el nuevo modelo postdisciplinario las órdenes (disfrazadas de “orientación”, “asesoría”, “sugerencias”, “propuestas” y “opciones”) se presentan y aplican de otra manera, siendo el “marketing”³⁰ el encargado de persuadir a través de un discurso seductor que llega más sutilmente y casi sin resistencias a todos los rincones de la privacidad e intimidad de los sujetos. El marketing, que constituye un nuevo saber que funciona aprovechando la tecnología informática y la comunicación visual, es un saber que se caracteriza por ser fundamentalmente hedonista, individualizador y comprensiblemente apolítico. Su estrategia, construida a partir de tácticas de seducción, persuasión y convencimiento y se respalda en evidentes afirmaciones posmodernas acerca del “fin de la historia” y la “muerte de las ideologías”, así como en la crítica a principios, ideales y realidades propias del tradicionalismo y la modernidad que, en su discurso propagandístico, debieran desaparecer por fracasadas y obsoletas. Adicionalmente, estas ideas se han internalizado en los cuerpos posmodernos a partir de otra táctica complementaria muy efectiva que consiste en anular todo acto que intente defender dichos principios, tildándolos de románticos, antiguos, fracasados y pasados de moda. Así se ha ido construyendo un dispositivo en el que las técnicas del marketing inducen efectos de poder y, como complemento, se construye toda un red de sistemas de vigilancia a partir de técnicas de marketing directo que almacenan datos de toda índole de las personas y, programas informáticos y estadísticos que permiten calcular y “predecir” conductas de las personas e ir modificando la estrategia de acuerdo a los cambios previstos.

Los novedosos discursos, técnicas y estrategias seductoras, sustentadas en algunas esferas del conocimiento y el saber específico de disciplinas sociales y humanas tales como la psicología, pedagogía y sociología han permitido el despliegue de un juego de efectos, justificaciones y propuestas metodológicas inmersas en la compleja relación saber-poder de nuestros tiempos. Muchas de las tradiciones disciplinarias heredadas de la modernidad —en particular la pedagogización de la psicología y psicologización de la educación— circunscriben las objetivaciones, así como el análisis de las problemáticas “psico-educativas” en torno a:

- a) *figuras construidas* en las redes de los discursos disciplinarios y científico-tecnológicos tales como el *niño*, el *adolescente*, el *docente*, el *alumno o educando*, el *directivo*, etc.;
- b) *vínculos, díadas o tríadas interaccionales* de tinte sistémico: relaciones maestro-alumno, enseñanza-aprendizaje, autoridad-subordinación, familia-escuela-comunidad, formación-práctica docente, etc.
- c) *establecimientos, instancias o niveles organizacionales*: comunidad escolar, aula, escuela, instituto, nivel educativo, etc.;
- d) *metodologías, técnicas y estrategias*: didácticas, reeducativas, de evaluación, de investigación, intervención y planeación institucional, etc.

³⁰ *Marketing* es un anglicismo que se utiliza en medios empresariales y que se traduce como *Mercadotecnia*, que significa conjunto de técnicas comerciales para hacer más rentable un producto. En este trabajo, siguiendo la línea de otros autores que hemos revisado, seguiremos utilizando la expresión “marketing”, por la connotación misma del término.

La seducción como mecanismo, estrategia y tecnología de control social, opera por medio de la oposición entre “lo que pasa a lo que se cree que pasa”³¹, entre la vivencia y la experiencia directa del sujeto y lo que los *mass media* le presentan como realidad —en ocasiones como la única válida, posible, deseable o “alcanzable”—, lo cual nos conmina a indagar el tipo y grado de relación y convivencia entre la escuela y la gran diversidad de medios y dispositivos empleados para su realización. De este modo, se manifiesta una significativa derivación de los propósitos tradicionales de la escuela, la cual “parece ya no estar interesada en la producción y la búsqueda de la verdad, sino que se inscribe en los juegos de las apariencias, de la simulación y el simulacro, en los procesos de creación de lo falso”³² agudizando su propia crisis. Adicional y simultáneamente a este carácter artificial, adulterado y aparente del saber que genera y difunde la escuela, cuya utilidad, pertinencia e interés para los depositarios de la educación queda seriamente cuestionado, “los conocimientos y las informaciones sobre el sujeto que la misma institución escolar de la modernidad hizo posible, se usan en contra de los propios sujetos; la seducción al interior de la escuela actúa mediante la regulación del saber y de los comportamientos al servicio de la empresa y del mercado.”³³

En este proceso de continuidad-discontinuidad entre el dispositivo propio de las sociedades disciplinarias modernas y las sociedades de control (postdisciplinarias) cada vez gana más terreno la lógica de la trivialidad, la fugacidad y la inmediatez, caracterizada por la abrumadora multiplicidad de datos y la gran velocidad de los cambios, lo cual torna muy difícil la posibilidad de hacer predicciones e identificar tendencias. En el vértigo de los cambios acelerados de la actual realidad educativa, la Televisión, la informática y la *internet* se destacan como los nuevos instrumentos de control social que, junto con otros *mass media* vinculados a la cibernética, la “cultura del video” y las comunicaciones, constituyen las nuevas técnicas y tácticas en el ejercicio del control social sobre los cuerpos. Adicionalmente, este imparable crecimiento de los medios no ha logrado generar una mayor ni mejor comunicación sino, más bien, propician (voluntaria o involuntariamente) mayor confusión, control y vigilancia, con la peligrosa consecuencia de que el inmenso caudal informativo, en vez de informar, confunde; en vez de movilizar, paraliza; en vez de justificar o explicar, desvirtúa o induce, además de que desvía la atención de lo sustancial y lo necesario para dejarnos sólo con lo fugaz y aparente (disfrazado de “urgente”), trivializando así todo lo que se difunde por los medios.

Pero esta invasión informativa no sólo seduce y entretiene, sino que constituye un efectivo y peligroso mecanismo de control social, como es el caso de lo que ocurre con Internet, ya que en la World Wide Web: cada paso que damos en “la red”, cada mensaje que enviamos o recibimos, cada consulta que hacemos, cada “E-mail” que enviamos o recibimos, cada fichero que “bajamos” y copiamos al disco duro de nuestra computadora, cada videojuego, “chat” o conferencia “on-line” en la que participamos, quedan registrados en una ficha virtual, haciendo que todos los mecanismos de control reemplacen al enclaustramiento, sin por ello dejar de ser una forma nueva de encierro, control y dominio de los individuos.

En esta nueva forma de control social, el espacio real está siendo vigilado e inspeccionado dentro de las órdenes y dispositivos del espacio cibernético y las redes de comunicaciones ya cuentan también con un eficiente y complejo sistema de control digital. Por ejemplo, el sistema “Echelon”, revelado por Nicky Hager, utiliza la propia estructura de las

³¹ Gianni Vattimo, *op. cit.*, p. 89.

³² Jean Baudrillard, *op. cit.* p. 61-66.

³³ Cfr. Noyola, G., *op. cit.* p. 67.

"palabras-clave" (el mismo concepto de hiper-texto o los motores de búsqueda de internet), para convertirse en un sistema de vigilancia nunca antes pensado ni imaginado por la humanidad.³⁴

Otros medios actuales a través de los cuales puede ejercerse el control social y de los cuales recibimos noticias frecuentemente en los medios de difusión, son la manipulación genética, la realidad virtual, la "participación" en encuestas de TV, las encuestas de "preferencias" (electorales, políticas, mercantiles, sexuales, etc.), la publicidad subliminal, los psicofármacos, la droga, la invasión a la intimidad en los medios globales (internet) y en la TV ("talk-shows"), etc., además de un rasgo protagonista de nuestra época, presente en todos los nuevos instrumentos de control social: la lógica del marketing, aplicada a nuevos ámbitos y situaciones como son la política electoral, la promoción cultural, el culto y la inducción religiosa, los talleres de "superación personal" y desarrollo de la autoestima", etc.

Pero si bien nos referimos a control de la información, sistemas de vigilancia y seducción de/por los mensajes, entre otros fenómenos de la sociedad actual, es importante aclarar y enfatizar que al hacer mención al control social nos referimos a toda aquella política orientada a la administración y dominación de los cuerpos por parte del poder, con el fin de mantener el orden establecido y no sólo al uso de cierto tipo de tecnologías, estrategias, recursos o medios. De tal manera, en la transición de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control, el control social conserva el elemento "positivo" (en sentido foucaultiano, como vimos anteriormente) del poder disciplinario, al constituirse como una forma de ejercicio del poder que pasaría tanto por dominantes como por dominados, ya que no es "algo que se tenga" sino "aquello que se ejerce", pues está íntimamente relacionado y autoimplicado con el saber y funciona a través de una red de dispositivos. Por ello, un aspecto que nos parece fundamental destacar de su carácter "positivo" y de las posibilidades productivas del control social es que, sustentado en la seducción, no manifiesta abiertamente su carácter represivo sino, más bien, exhibe abiertamente su semblante amable, productivo, positivo y humanista, ya que entre otras objetivaciones produce (o al menos ese es su propósito):

- **cuerpos:** saludables, bellos, satisfechos, capaces, vigorosos, eficaces, etc.;
- **ciudadanos:** participativos, consumidores, electores, contribuyentes, etc.
- **personalidades:** afectivas y amorosas, espirituales, trascendentes, responsables, equilibradas emocionalmente, etc.
- **roles sociales** en el ámbito educativo-escolar-laboral: "buenos estudiantes", profesionistas "exitosos", docentes "críticos", vecinos altruistas, trabajadores productivos, dirigentes destacados, etc.

El cuerpo del hombre posmoderno se convierte en un cuerpo con un valor agregado artificialmente que lo convierte en mercancía, pero no sólo por el hecho de venderse como fuerza de trabajo (como nos enseñó el marxismo), sino que lo que ahora se incorpora al circuito de producción, promoción, intercambio y distribución de mercancías, con amplia intervención de la seducción, es el cuerpo mismo: imagen, apariencia física, fuerza, aroma, afeitado facial, músculo moldeado, imagen sensual e incitación "voyerista" asociada a otras mercancías, etc.. El mantenimiento y restauración del cuerpo consume gran cantidad de

³⁴ El llamado sistema Echelon es capaz de espiar de manera rutinaria los sistemas de teléfono, fax y correo electrónico de todo el mundo entero. La agencia Americana de Seguridad (NSA), altamente secreta, viene escuchando "discretamente", desde hace aproximadamente 20 años, todas las comunicaciones internacionales. Los mensajes que circulan por el espacio digital son cifrados, escogidos, seleccionados y analizados. Para mayor información acerca del "Sistema Echelon" consultar el artículo de Philippe Rivière en *Le Monde Diplomatique*, edición española, num. 46, Julio/Agosto de 1999, y en Internet, URL: <http://www.lanzadera.com/enfopol>, donde se encuentra el trabajo de investigación de Nicky Hager.

tiempo-dinero-esfuerzo en cremas, fotos, aparatos de ejercicios, tintes, dietas, rayos solares, etc., pero también desgaste físico y económico, cansancio, dolor y frustración al no obtener el resultado deseado: falta de aceptación del grupo social de interés, indiferencia o rechazo del ser amado, dietas y tratamientos estéticos ineficaces y peligrosos, etc. lo cual no siempre es suficiente para darse por vencido con el resultado, sino que induce a buscar tratamientos “más efectivos” en el extenso universo del “marketing”.

Esa fuerza consumida en Sí mismo, orientada al culto del self y del cuerpo por una seducción anticipada y precipitada en la “auto-imagen” socializada y des-mimetizada, seductora y seducida desde la adolescencia (y aún antes) por medio de la “lógica del marketing” y apoyada en su contexto sociocultural específico por los “ritos de pasaje” del barrio y “la banda”, los personajes del “show business” (industria del entretenimiento y el espectáculo), el “estar a la moda” y el “prestigio de la marca comercial”, tienen su lógica social y su función ya que, al desviar la energía que el cuerpo no tiene la opción de expresar y canalizar, mantiene reguladas las emociones juveniles tales como la rebeldía y las ideas de cambio, tan repudiadas por ciertos intereses establecidos en una posición dominante en el marco de las relaciones de poder.

Foucault llegó a expresar que los cuerpos debían ser sometidos para ser transformados y perfeccionados desde el interior, pero en la época actual los cuerpos, seducidos y atrapados por el influjo del marketing, son transformados de acuerdo a sus criterios estéticos, pero también éticos, aunque se trate de una ética meramente hedonista y narcisista. Pero ¿cómo se produjo este cambio, cuales fueron los dispositivos que intervinieron, cuales las luchas y a través de que tácticas y estrategias?

El modelo postdisciplinario finalmente ha llegado a constituirse en el nuevo dispositivo de poder sustentado en una amplia y compleja red de relaciones de poder que se ejerce y que se ha venido articulando —al igual que ocurrió y sigue ocurriendo en algunos ámbitos con el dispositivo disciplinario— a través de discursos, prácticas, estrategias, instituciones, diseños arquitectónicos, normas y reglas, enunciados científicos, prescripciones morales, etc., pero de una manera tal que no es posible localizar fácilmente sus mecanismos, sino que se manifiesta de manera anónima, difusa y constante. La diferencia con el anterior modelo disciplinario, es que el actual dispositivo se presenta con un velo encubridor estratégicamente más sutil, efectivo y económico que el de vigilancia directa, ya que se ha logrado que opere de manera automática y constante desde el “núcleo” mismo, por decirlo así, de la subjetividad.

El actual es un ingenioso dispositivo cuya dinámica se mantiene y está conformada por procesos tales como el deseo, la moda y la seducción. Los elementos característicos del anterior dispositivo tales como el esfuerzo, la autoridad, la norma, la disciplina, la vigilancia, el examen y la sujeción han sido sustituidos progresiva y aceleradamente, en algunos casos, o compartido su lugar como instrumentos y estrategias del poder, con los elementos del nuevo dispositivo de control social tales como la “libertad empaquetada o embotellada”,³⁵ el culto al deseo, el hedonismo y el placer, la caricatura, la sátira política y el humor ácido (como ingenioso sustituto de la crítica social y política), la seducción-invasión-divulgación-espectáculo de la vida privada e íntima (en medios masivos) y la realización personal (como sustituto de la lucha por el cambio social). Es en las generaciones jóvenes en las que particularmente se manifiestan estas particularidades del proceso de continuidad-discontinuidad entre los dos dispositivos, de acuerdo con las tendencias heterogéneas que

³⁵ Utilizo esta expresión para referirme a la estrategia del “marketing” en la publicidad de los refrescos embotellados, lo cigarrillos o los jeans, que juegan con la metáfora del “elixir mágico” y que, al expresarse en tono impositivo con palabras o frases tales como: “libérate” o “sé tú mismo”, crean contrasentidos que muchos consumidores no alcanzan a descifrar.

derivan de sus condiciones reales de acceso y contacto con los medios y recursos del nuevo dispositivo “seductor”, así como de las particularidades de su entorno cultural inmediato (familiar, escolar, comunitario, etc.), del cual derivan también las posibilidades de manifestar y ejercer, de manera más o menos espontánea o razonada, una amplia gama de actitudes, ideas y prácticas tendientes a constituirse como prácticas contra-hegemónicas, dispersas o más o menos organizadas.³⁶

Sin querer ser ambiciosos en nuestras pretensiones de análisis, en las secciones siguientes intentaremos abordar el tema de las nuevas modalidades de control social, analizando el proceso de transición del dispositivo disciplinario a las “sociedades de control”, así como las particularidades más relevantes y de más reciente creación de las técnicas, recursos, documentos, estrategias, tácticas, diseños arquitectónicos, etc. que han empezado a configurar al actual dispositivo de control en el medio escolar de nivel medio en México. Para ello, es importante considerar que la lógica docilidad-utilidad puesta en funcionamiento por una técnica disciplinaria que fabricaba cuerpos y mentes de acuerdo con ese modelo no ha desaparecido totalmente; es más, resulta importante no perder de vista que la lógica del nuevo dispositivo se ha venido edificando justamente sobre la base de las relaciones sociales de poder disciplinario, si bien son las instituciones tradicionales, autoritarias y disciplinarias las que han tenido que enfrentar sus propias contradicciones, encontrándose actualmente en crisis ya que, paralelamente, el nuevo diagrama de poder acorde con esta etapa del capitalismo se ha preocupando por crear estrategias, técnicas y tácticas que le permitan generar los elementos propios de los nuevos dispositivos, seguramente más coherentes con las nuevas relaciones sociales, dejando atrás al viejo modelo de educación tradicional, moralista, represiva y autocrática, cuyos máximos exponentes en la práctica educativa cotidiana —docentes, directivos y algunos padres de familia— se niegan a abandonarla y dejarla morir.

3. La crítica a la escuela tradicional

En el siglo XVII, los colegios-internados de los jesuitas tenían como finalidad específica instaurar un *universo pedagógico cerrado* para que los jóvenes pudiesen lograr una vida metódica, orientándose por dos principios fundamentales: “...*separación* del mundo y, en el interior de este recinto reservado, *vigilancia* constante, ininterrumpida, del alumno”.³⁷ La vida externa al internado era considerada peligrosa y temida como fuente de tentaciones para los jóvenes que, al suponerlos débiles por naturaleza, serían fácilmente atraídos por el mal. Por lo tanto, era necesario, no sólo aislar la vida del internado de la del mundo, sino también *vigilar constantemente al alumno* para evitar que sucumbiese a sus deseos y apetencias naturales.

Para lograr estos fines, se propició la existencia de una estrecha congruencia entre el contenido de la enseñanza que se transmitía y la forma como se realizaba dicha transmisión. En cuanto al contenido, se caracterizó por el retorno a los temas clásicos de la antigüedad, con el fin de lograr su separación y oposición al mundo exterior del momento, por lo que la vida del internado se desarrolló en el “mundo ficticio” de la lección permanente de moral en la que los ideales de la antigüedad supuestamente lo llenaban todo: estableciendo al latín como lengua escolar y rechazando el uso de la lengua materna, ya que uno de los más elevados fines de esta educación era el dominio del arte de la retórica. Por el contrario, las materias “relativas al mundo”, en las que el niño tenía la posibilidad de entrar en contacto con la

³⁶ Dichas prácticas variadas van desde pereza hasta manifestaciones políticas organizadas.

³⁷ Snyders, G. en *Historia de la Pedagogía*, dirigida por Debesse, M. y Mialaret, G. Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1974.

naturaleza y la vida, ocupaban un lugar muy restringido, o simplemente eran relegadas a los días de asueto.

La vida de los alumnos en los internados les imponía severas exigencias, fuertemente influidos por la vida de los monasterios, lo cual les requería una constante renuncia y sacrificio, ya que debían vivir de acuerdo con principios de humildad, generosidad y sacrificio, además de someterse a un eficaz “sistema competitivo” entre los niños que mantenía la exigencia y el esfuerzo: “...cada clase estaba dividida en dos fracciones: romanos y cartagineses; cada fracción estaba jerárquicamente organizada (magistrados, decuriones, etc.); a cada elemento de una fracción le correspondía uno de igual fuerza en la contraria (los émulos); los émulos eran adversarios oficiales y debían poner de manifiesto las faltas e inexactitudes de su contrincante. De esta forma, a través de la emulación (la «gentil emulación») se estimula el trabajo de los alumnos, deseosos de vencer a su contrincante para ascender de categoría.”³⁸

En estos claustros pedagógicos, el maestro gobernaba de manera exclusiva organizando actividades y cuidando celosamente el cumplimiento de las reglas internas. Pero en este mismo siglo se manifestaron intentos de reforma pedagógica expresados en la Didáctica Magna de Comenio, publicada en 1657, a quien junto con Raticius se les suele considerar como fundadores de la pedagogía tradicional que persistirá durante los siguientes siglos. De los conceptos y principios que constituyen esta obra podemos destacar el *método*, el *orden* y la *disciplina escolar* como rasgos fundamentales de la escuela tradicional. El concepto de orden para Comenio deriva de la Naturaleza, como queda explícito en el título del capítulo XIV:

*“El orden que establezcamos en las escuelas debemos tomarlo de la Naturaleza; y ha de ser tal, que ninguna clase de obstáculos pueda alterarle”*³⁹

Pero en lo que respecta a la organización del conocimiento, el papel del maestro seguía ubicándose como la base y condición del éxito de la educación, ya que a él le correspondía seleccionar y organizar el contenido que había de ser aprendido, fungiendo como guía para sus alumnos, al preparar, diferenciar, secuenciar y dirigir las actividades, temas y ejercicios, distribuyéndolos gradualmente y cuidando que el conocimiento estuviese acorde con la edad y capacidades de los alumnos, ahorrando tiempo y esfuerzos.

De esta noción de orden deriva la idea de *programa*, plasmada en el “manual escolar”, cuyo uso racional y metódico del tiempo se volvieron prioritarios al organizar minuciosa y prescriptivamente los contenidos del aprendizaje escolar y la regulación de la vida social de los alumnos; en él se ha planeado gradualmente todo lo que el niño tiene que aprender, considerando las desviaciones del mismo como fuentes de distracción y confusión. Consecuentemente, el método de enseñanza se debe aplicar escrupulosa y genéricamente a todos los niños, como es el caso del repaso, entendido como la repetición exacta y minuciosa de lo que el maestro acaba de decir, como lo postula Comenio: “Después de haber explicado la lección, el maestro invita a los alumnos a levantarse y a repetir, siguiendo el mismo orden, todo lo que ha dicho el maestro, a explicar las reglas con las mismas palabras, a aplicarlas con los mismos ejemplos”.⁴⁰

A pesar de estas reformas en la organización de la escuela, en contraste con el internado de los jesuitas, la escuela siguió constituyendo un mundo separado de la vida cotidiana, ubicada en recintos reservados, tranquilos y alejados de las distracciones del mundo exterior y

³⁸ Palacios, J. *La cuestión escolar*. Ed. Laia, Barcelona, 1978.

³⁹ Comenio, J.A. *op. cit.*, pp. 52-55.

⁴⁰ Snyders, G., en *op. cit.*, p. 60.

de la vida cotidiana, con el maestro como modelo y guía al cual debían seguir e imitar sus alumnos, obligados e instruidos a cumplir, obedecer y someterse por completo a la voluntad de sus superiores más que a la propia.

En este contexto, el papel de la disciplina y el castigo adquieren una significación y una función primordial en la concepción de la educación tradicional reformada por Comenio, desde la cual surge el firme convencimiento en la eficacia del castigo como ingrediente primordial del proceso de enseñanza pues, ya sea en forma de censura, de regaños o de castigo físico, su propósito era estimular constantemente el progreso del alumno. En este mismo sentido, Ratichius promueve, defiende y justifica la eficacia del castigo ya que, según él, "éste obliga a trabajar a los alumnos, los cuales, aunque al principio lo hagan por temor al castigo, acaban tomando gusto a su trabajo y encontrando placer en él."⁴¹ A su vez, Comenio estaba convencido de que el alumno llegaría a reconocer que el castigo se le impone por su bien, al ser una consecuencia del "afecto paterno con que le rodean sus maestros". Ambos pedagogos estaban convencidos de que la disciplina y los ejercicios escolares eran suficientes para desarrollar en los alumnos virtudes y valores humanos fundamentales.

Pero la educación tradicional continuó su definición y desarrollo en el siglo XVIII, en el que se profundizó la crítica a la educación de los internados, iniciada por Ratichius y Comenio. Por tal razón, hablar de pedagogía tradicional no implica situarse en una perspectiva educativa de siglos anteriores: para Snyders, por ejemplo, uno de los propósitos fundamentales de la educación tradicional debe ser "...conducir al alumno al contacto con las mayores realizaciones de la humanidad: obras maestras de la literatura y el arte, razonamientos y demostraciones plenamente elaborados, adquisiciones científicas logradas por los métodos más seguros"⁴², en tanto que, más recientemente, en un coloquio celebrado en 1968, en el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos, aún se defendía enfáticamente la importancia de los modelos, destacando la importancia de los conocimientos y la cultura general:

*"Pongamos a los jóvenes ante grandes hombres, ante grandes artistas; esperemos entonces que ellos escuchen sus voces y reconozcan sus dificultades y quizá así desearán ellos mismos llegar hasta el fondo de sí mismos"*⁴³.

De tal manera, según la filosofía de la escuela tradicional, la mejor forma de preparar al niño para la vida es formar su inteligencia, su capacidad de resolver problemas fomentando sus capacidades y su esfuerzo individual, por lo que los conocimientos son valorados por su utilidad en el progreso global de la personalidad del niño: la noción de *transfer* (transferencia, traspaso, traslado) educativo juega un papel capital en la enseñanza tradicional.

En este sentido, la noción de modelo es particularmente importante ya que para diversos pedagogos contemporáneos la labor de educar implica elegir y proponer modelos educativos a los que los alumnos deben imitar y someterse, lo cual define a la educación tradicional como la vía que dirige a los alumnos hacia los modelos, llevados de la mano del maestro, que es quien funge el papel de simplificar, preparar, organizar, ordenar el material a ser "asimilado" secuencial y progresivamente, tomando como base la metáfora aprendizaje-alimentación: el niño, como dice Château, "asimila mejor una comida predigerida que el pesado alimento de lo real."⁴⁴

⁴¹ Ratichius, citado en Palacios, J. *op. cit.* pp. 17-23.

⁴² Snyders, G., Citado en Palacios, *op. cit.* pp. 17-23.

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ *Ibid.*

Otro rasgo actual de la pedagogía tradicional, es que la realidad escolar se sigue organizando al margen de la vida, filtrando la agitación y las tentaciones del mundo exterior. Al actuar así, la escuela tradicional desea proteger al niño de todo lo que supone que tiene de negativo la vida normal; en contrapartida, prepara un tipo de vida al margen de esa vida:

"un universo preparado por el maestro donde la disciplina, los ejercicios precisos y metódicos permiten al niño liberarse poco a poco de su vehemencia y acceder a los modelos: esto no es posible a menos que la escuela sea un dominio particular donde las cosas no ocurran como en la vida".⁴⁵

Sintéticamente, y de especial relevancia para nuestra interrogante acerca del carácter pedagógico de la disciplina escolar, podemos decir que el objetivo central de la pedagogía tradicional es el de ordenar, ajustar y regular la inteligencia de los niños, ayudándolos a desarrollar sus disposiciones físicas e intelectuales a través de la actividad académica, los ejercicios escolares, la metodología didáctica, la distribución de espacios, etc., los cuales confluyen para facilitar su contacto con los modelos. Es precisamente en términos de esta intencionalidad de la educación tradicional como se explica y justifica la emergencia de la disciplina escolar, ya que el programa académico requiere, para su puesta en práctica de manera eficiente, que el alumno se acostumbre a observar y acatar la normatividad escolar estrictamente, regulando la liberación de su espontaneidad y sometiendo sus deseos. De tal manera, a través de los modelos, el conjunto de normas y reglas de la escuela tradicional se constituyen no sólo como una guía organizada para acceder al mundo de los conocimientos, sino también como la vía de acceso a los valores, al mundo moral y al dominio de sí mismo. Por ello, en caso de que tales normas y reglas sean transgredidas, la educación tradicional justifica el uso de variadas formas de sanción y castigo, así como la actitud distante de los maestros ante los alumnos, hasta lograr que el infractor reconsidere su actitud, renunciando a los caprichos y tendencias personales y volviendo a someterse a las exigencias generales y abstractas que prescriben los modelos.

4. Disciplina y tolerancia en las prácticas educativas "liberales"

La perspectiva renovadora y liberal de la educación se construye principalmente en torno a la crítica pedagógica de la escuela tradicional y señala que, entre otros aspectos, la disciplina escolar se encuentran estrechamente ligada a la motivación, así como al problema de la autoridad, el control y los requerimientos del papel autoritario del maestro, quien asume y considera las situaciones propias del salón de clase en función de sus características particulares. Como resultado directo de la libertad admitida a los niños, en las llamadas perspectivas "liberales" el papel del maestro juega un papel muy distinto al de la relación poder-sumisión de la escuela tradicional y el dispositivo disciplinario, sustituyéndola por una relación "abierta", afectiva y amistosa que incluso busca rebasar los límites físicos y temporales de convivencia escolar, en la que se excluye al maestro como representante de un "mundo exterior" y como una figura de autoridad para dar lugar al pedagogo como auxiliar del "libre y espontáneo desarrollo del niño". Cuando mucho, se le permite al maestro ser "guía" que abre camino y posibilidades a los niños, pero sólo a condición de que se respete su primacía, negándose a guiarlos por un camino elegido de antemano por el adulto de manera más o menos arbitraria.

⁴⁵ Citado por Snyders, G., *op. cit.*, p. 32.

En relación con el desplazamiento del maestro como guía, líder y autoridad educativa, hay autores que lo enfatizan más que otros, como es el caso de los pedagogos "libertarios" de Hamburgo quienes, según J. R. Schmid:

"...los maestros de las comunidades escolares evitaban toda intervención directa, ya fuera de aviso, de llamado al orden, como de castigo o censura (...). De este modo, los escolares aprendieron que no podían contar ya con sus maestros, sino que debían de hacerlo con ellos mismos y que los maestros no pensaban imponer jamás un orden, sino que lo esperaban de los mismos niños. Sólo les quedaba cargar con esta responsabilidad y así lo hicieron".⁴⁶

En estas circunstancias, ante cualquier problema didáctico, organizativo o de administración, la actitud cooperativa y solidaria de los niños vienen a sustituir el aislacionismo tradicional y los grupos escolares y las escuelas mismas empiezan a concebirse como comunidades más que como la agrupación de seres aislados. De manera cada vez más frecuente, los niños trabajan en grupo, fomentando sus relaciones interpersonales, llegando al nivel del principio organizativo y pedagógico del autogobierno, cuya práctica corriente en la Escuela Nueva llega a adquirir una capacidad terapéutica muy valorada, permitiendo la liberación de tensiones a través de la discusión honesta y la supresión del resentimiento hacia la autoridad adulta, al evitar la asociación de los maestros con otros agentes disciplinarios que el niño conoce. De tal manera, la relación maestro-alumno se ve profundamente modificada y la nueva dinámica que se establece entre los alumnos como consecuencia de esa modificación, caracteriza en gran medida el espíritu de la nueva educación.

En relación con el tema que aquí nos ocupa, referido particularmente a las relaciones jerárquicas y de poder entre maestro y alumno en el salón de clase, nos resulta importante valorar las posibilidades e implicaciones de la actitud del maestro en la búsqueda de propuestas de apertura y relación de mayor simetría con los alumnos, cuya actitud incidirá de manera importante en el éxito o fracaso de la interacción abierta. Pero del grado de libertad que caracteriza la relación maestro-alumno dentro del aula podemos decir que el profesor puede promover una clase tan "abierta" hasta el nivel en que se lo permita la institución escolar de la cual forma parte, ya que una clase abierta llega a constituir una amenaza (directa o indirecta) para los fines de la institución escolar tradicional. Estos riesgos derivan de diversos ámbitos, como pueden ser problemas de interacción con otros maestros, el ruido de los alumnos (alteración de la tranquilidad), un ambiente del salón que para otros podría considerarse como desorden, así como la amenaza potencial que representarían los mismos estudiantes para otros, al constituirse en propagandistas potenciales de la propuesta educativa abierta. Según considera Kohl:

"La autonomía, la capacidad de tomar sus propias decisiones y la propia dirección, la capacidad de actuar según las propias decisiones, puede resultar bastante penosa para gente que ha crecido dentro de un sistema autoritario".⁴⁷

De tal manera, una de las mayores dificultades en una educación que pretenda ser abierta, liberal y antiautoritaria es que el maestro renuncie a su capacidad de guiar el aprendizaje de manera puntual pero, sobre todo, también a su facultad y poder de castigar y sancionar de diferentes formas las desviaciones a la norma de sus alumnos, en busca de establecer una relación simétrica y desarrollar una clase abierta. Sabemos lo difícil que resulta para muchos maestros renunciar a su facultad de sancionar y de exigir, sea por medio del

⁴⁶ Schmid, J.R., *El maestro compañero y la pedagogía libertaria*. Ed. Fontanella, Barcelona, 1973.

⁴⁷ Kohl, H. *Autoritarismo y libertad de enseñanza*. Ariel Quincenal núm. 73, Barcelona, 1974.

control (directo o indirecto) de la clase, dando órdenes, imponiendo castigos físicos, etc., pero si en verdad quiere desarrollar una clase abierta, el maestro tiene que aprender a renunciar a buena parte del poder que le confiere la institución escolar, considerando seriamente el riesgo que implica proclamar tales principios en la clase y luego no ser consecuente con ellos, lo cual puede generar confusión, dificultades y reproches comprensibles por parte de los alumnos. Por ello, es importante que el maestro analice, valore y experimente una aplicación y transición paulatina de los principios liberales de apertura al grupo y de renuncia al autoritarismo, ya que no basta con decirlo para convencer a los alumnos de que las cosas van a ser diferentes en esta clase, así como de la responsabilidad que implican dichos principios y formas de proceder.

En este aspecto, la polémica se centra entre el “decir”, y el “hacer” del maestro, lo cual en la educación tradicional quedaba referido al problema del modelo, pero en la nueva actitud implica priorizar la conducta sobre la palabra del maestro pues, como decía Neill, "...es necesario darse cuenta de que hablando no se puede enseñar nada de valor. Lo que forma e instruye a los niños no es lo que el maestro les dice, sino lo que es".⁴⁸ De tal manera, sólo la congruencia entre los actos y el decir del maestro pueden convencer a los alumnos de que lo que éste dice es cierto. Al inicio del proceso, o en un cambio de estrategia educativa, la libertad puede generar confusión e incluso puede resultar amenazadora para los alumnos, habituados a un modelo educativo tradicional y autoritario. En caso de incongruencias del maestro, así como de inconsistencias en los principios que rigen la clase abierta —sobre todo en el caso de los adolescentes— éstos se pueden ver tentados a sondear los límites de la autoridad del maestro, para ver hasta qué punto pueden negarse a trabajar, "echar relajo", salir de la clase, ensayar su propio "liderazgo informal" frente a otros compañeros, poniendo a prueba los nervios, la paciencia y tolerancia del maestro.

Pero los intentos de eliminación o desplazamiento de la autoridad del maestro, en la práctica, no significan la desaparición total de la influencia de su persona y su personalidad ya que, si bien un día puede encontrarse tolerante y relajado, al día siguiente, posiblemente por razones ajenas a su labor docente, puede mostrarse un tanto estricto o escrupuloso, sobre todo en momentos de crisis, en las cuales puede volver a asumir actitudes autoritarias supuestamente ya superadas. Pero los principios de esta forma de relación educativa nos indican que la mejor forma de enfrentarlo es hacer partícipes de la situación a los propios alumnos, señalando cuales son las intenciones, propósitos, principios o deseos que están puestos en juego, así como señalando la dificultad propia y colectiva que representa cambiar métodos, costumbres y expectativa ya formadas, asumiendo explícitamente la propia incertidumbre junto con los propios alumnos para prevenir de una disposición superficial "contra la autoridad" que, si falla, puede generarles la creencia de que una clase abierta consiste en no trabajar, "echar relajo" o simplemente encontrarse en una clase "sin control" ni autoridad.

A este respecto cabe aclarar que el principio de libertad debe aplicarse tanto al maestro como a los alumnos, ya que si el maestro se convierte en un mero testigo o víctima del propio "autoritarismo" de sus alumnos, podría perder irremediablemente la mínima capacidad indispensable de coordinación para el logro de los propósitos educativos, o no pasaría mucho tiempo antes de que se harte, retractándose de la libertad que les había ofrecido e incluso aplicando un mayor grado de severidad. Esta percepción puede hacer dudar al maestro, que de momento no sabe qué tan flexible o estricto debiera ser para mantenerse en los límites de una clase "abierta pero productiva", académicamente hablando. Cuando los alumnos se muestran "indisciplinados", desobedientes o alborotadores, el maestro también tiene el

⁴⁸ Neill, A. S., *Maestros problema*. Editores Mexicanos Unidos, México, 1975, p. 140.

derecho de sentirse molesto, frustrado, impaciente o receloso, por lo cual debe hacérselos saber.

En contraste, una actitud permisiva podría llevar al maestro a consentir todo, observando y esperando a que los alumnos externen su hostilidad, confusión o apatía. Pero el principio de libertad no obliga a la condescendencia pasiva como opción ante el castigo ya que, como señala B. F. Skinner, principal exponente del "neoconductismo:

"...la tolerancia absoluta, con todo, no es una norma de conducta: es más bien el abandono de toda norma de conducta, y sus aparentes ventajas son sólo ilusorias. Rehusarse a todo tipo de control, es abandonar ese control no a la misma persona interesada, sino a otros sectores de los ambientes social y no-social [...] Un método de modificar la conducta sin parecer hacerlo, sin ejercer control aparentemente, queda representado por la metáfora socrática de la comadrona: una persona ayuda a otra para que ésta dé a luz una conducta determinada"⁴⁹

Para la escuela tradicional y autoritaria los alumnos tienen muy pocos derechos al margen del cumplimiento de los objetivos programáticos y de aprendizaje, como no sea el "derecho de obedecer incondicionalmente" si no quieren ser considerados dentro de las estadísticas oficiales y personales del profesor como problemas de disciplina o de conducta. Adicionalmente, si los jóvenes no muestran interés por aprender lo que el maestro insiste que aprendan, serán considerados por éste como perezosos, apáticos o rebeldes (por su falta de atención, participación, cumplimiento y motivación) o tontos, retrasados, inútiles (por su bajo rendimiento académico, bajas calificaciones y deficiencias académicas). Pero lo que el esquema tradicional y autoritario no considera es que los problemas de motivación y disciplina derivan y están estrechamente ligados al papel dominante del maestro, para quien la desobediencia, el desacuerdo, las peleas, el desinterés, la indisciplina, etc., al ser considerados como atentados contra su autoridad, los define implícita y circularmente como problemas educativos o disciplinarios. En tal sentido, si estas manifestaciones y situaciones se analizan incorporando otros elementos derivados de un análisis global y específico de la personalidad y el desarrollo psicológico de los alumnos, de sus circunstancias sociales, familiares o socio culturales, considerándolas como circunstancias "normales", o por lo menos regulares en el curso de su vida personal y escolar, no habría por qué percibirlos necesariamente como problemas educativos, normativos o disciplinarios estrictamente hablando.

Desde casi todas las perspectivas liberales o antiautoritarias se considera inconveniente el uso del castigo, por constituir un procedimiento peligroso para atender los conflictos y desatenciones al reglamento escolar, sobre todo en los casos en los que el tipo de sanción no tiene relación alguna con el carácter o contenido de la falta cometida. De tal manera, un principio de la educación liberal, aplicado a casos de dificultades o incumplimientos de los alumnos —nos propone Kohl— sería empezar preguntándonos el "¿Por qué? de todas las reglas e infracciones de disciplina que ocurran en la clase. ¿Por qué los alumnos no pueden gritar nunca? ¿Por qué deben ponerse en fila cada día de la misma manera? ¿Por qué no pueden hablar entre ellos?; ¿Por qué tienen que ponerse en fila, levantar las manos, hacer deberes en casa?"⁵⁰ De tal manera, la crítica a la escuela tradicional del movimiento de la llamada escuela nueva, puede resumirse con unas palabras de Ferrière:

⁴⁹ Skinner, B. F. *Más allá de la libertad y la dignidad*, Cap. V, (Alternativas del castigo). Ed. Martínez Roca Barcelona, 1990.

⁵⁰ Kohl, H., *op. cit.*

“La escuela no es el molde adecuado para todos los niños, y la mayoría se desarrollan mejor fuera que dentro de ella. No es de extrañar, si es que (...) el tipo de clase que existe en la escuela tradicional es una anomalía y hasta una monstruosidad”⁵¹

Si dos alumnos pelean —por ejemplo— y se les castiga por ello con un tipo de sanción que no tenga que ver con la razón de la pelea, no se propicia que se aclararen ni mucho menos que se resuelvan las causas del conflicto, por lo que se agrega a la agresividad de los dos jóvenes una nueva hostilidad dirigida hacia el maestro, la autoridad o la norma en cuestión, desviando la atención del motivo real del problema y generando en ellos una sensación de ser objetos de una injusticia o ejercicio indebido de la autoridad. Esta consideración no implica que el maestro "no autoritario" deje de intervenir o que tenga que relegarse ante las peleas de sus alumnos por lo que, una vez que detenga la pelea es conveniente que valore las alternativas que se le presentan: puede castigar a los contendientes poniéndoles una mala nota de conducta, reprendiéndolos frente al grupo con un sermón moralizante o remitiéndolos al director; o bien puede hacer algo totalmente diferente, esperando a que la clase vuelva a la calma, dejando que las cosas sigan su curso, o puede llamarlos aparte (juntos o de uno en uno) para saber el motivo del conflicto antes de actuar imponiendo sanciones. Lo importante en este segundo grupo de opciones es que se podría tratar el suceso como un asunto más de la vida en común del grupo, y no sólo como una trasgresión de la norma o la disciplina, para lo cual se requiere que el maestro utilice su propia intuición y criterio para abordar el conflicto, más que la aplicación acrítica del “régimen” o reglamento.

5. La violencia simbólica y la crítica gramsciana

Desde otra perspectiva, que podríamos denominar como la “crítica marxista” de la educación tradicional y la cultura burguesa, sólo queremos destacar algunos planteamientos que nos parecen pertinentes al tema de la disciplina y la violencia escolar como es el caso del concepto de *violencia simbólica* propuesto por Bordieu y Passeron en su libro "La Reproducción"⁵² además de la crítica de la educación y la cultura burguesa de A. Gramsci. Este concepto de violencia simbólica no se refiere específicamente a las prácticas escolares, manifestaciones agresivas o estrategias disciplinarias que ejercen cotidianamente los maestros y otras autoridades escolares sobre los alumnos o a las manifestaciones de violencia defensiva o reactiva de estos últimos, sino a diferentes perspectivas teóricas acerca de la violencia y el poder, que se convierten el uno en la condición del otro, ya que debe tenerse presente que esta teoría de la violencia y el poder forma parte de una teoría más general de la violencia y la violencia legítima según la cual:

*“Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad”.*⁵³

Recíprocamente, cualquier acción de violencia simbólica, sea ejercida por el médico, el sacerdote, el propagandista, el político, el profesor, el director, el gerente, el psiquiatra, etc. es simultáneamente una *acción pedagógica* y esta afirmación se hace extensiva a todo tipo de acciones pedagógicas, sean estas de carácter familiar, institucional o de cualquier otro tipo.

⁵¹ Ferrière, A. *Problemas de educación nueva*, en Palacios, J. *op. cit.* p. 56.

⁵² Bordieu, P. y Passeron, J. C. *La Reproducción*. Ed. Laia, Barcelona, 1977.

⁵³ Bordieu y Passeron, *op. cit.* p. 45.

La “violencia simbólica” a la que Bordieu y Passeron se refieren no es otra cosa que la imposición, a través de la acción pedagógica (AP), de una cadena de significaciones que se presentan e imponen como válidas y legítimas “para todos”, así como el ocultamiento de los procesos, contenidos e intereses verdaderos que se ocultan tras esas significaciones. Derivado de tal proceso de “legitimación arbitraria” se incrementa el poder de quien lo produce, permitiéndole seguir ejerciendo la violencia simbólica en su beneficio:

“Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su propia fuerza, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones simbólicas...”⁵⁴

Esta expresión de “como válidas y legítimas para todos” implica que el poder característico de la violencia simbólica resulta de un poder arbitrario que encuentra su fundamento en las relaciones de fuerza que se establecen entre las clases sociales, en donde las clases dominantes lo serían precisamente por la imposición de un poder que no es naturalmente suyo a los dominados, pero que lo ejercen en la medida en que ocupan una posición dominante y arbitraria sobre las demás clases. Desde esta perspectiva, el poder se ejerce e impone simbólicamente por medio de una relación de comunicación como es la acción pedagógica que corresponde con los intereses de las clases dominantes, lo cual favorece la dominación, misma:

“Por la mediación de este efecto de dominación de la AP dominante, las diferentes AP que se ejercen en los diferentes grupos o clases colaboran objetiva e indirectamente a la dominación de las clases dominantes”.⁵⁵

Para Bordieu y Passeron, si bien no es una casualidad que la acción pedagógica impuesta corresponda a los intereses de las clases dominantes, si es una arbitrariedad cultural el hecho de que la selección de los contenidos y significados característicos de la cultura, a través de la acción pedagógica, no se base en leyes o principios universales, sino que se ejerza el poder arbitrario en función de su adecuación a los intereses de los grupos dominantes, ya que dichos grupos requieren, para favorecer la reproducción de su condición privilegiada, de una selección cuidadosa de los contenidos, estrategias y significados que mejor expresan sus propios intereses, por lo que la arbitrariedad cultural se convierte artificial y arbitrariamente en una necesidad de carácter sociológica de la reproducción social. Desde una perspectiva funcional y atribuyendo una relación proporcional, estos autores consideran que mientras mayor arbitrariedad implique la selección cultural realizada por las clases dominantes, mayor debe ser el grado de arbitrariedad del poder,

Considerando que la concurrencia de estas arbitrariedades logra su propósito en la medida en que es capaz de producir tanto la reproducción cultural de una formación social determinada como la reproducción social de dicha formación, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social. Desde esta perspectiva podemos considerar que los fenómenos a tratar, relacionados y derivados de prácticas educativas específicas, tienen que ver con relaciones de poder cuyos agentes (maestros y alumnos principalmente) se vinculan a través de significaciones derivadas y constitutivas de dichas relaciones, las cuales pueden ser evidenciadas a través de la indagación de prácticas discursivas y no discursivas definidas como modalidades de violencia simbólica características de diversas prácticas educativas y disciplinarias. Considerando estos planteamientos, podríamos decir que la categoría de

⁵⁴ Bordieu y Passeron, *op. cit.* p. 44.

⁵⁵ Bordieu y Passeron, *op. cit.* p. 48.

violencia simbólica, derivada del planteamiento de Bordieu y Passeron implica una imposición de la cultura vigente que, históricamente, expresa los contenidos, normas y valores de la clase dominante; además, implica la expresión de mecanismos de consolidación del discurso educativo dominante que pretende que los sujetos a quienes se dirige (principalmente los alumnos), se apropien y validen dichas prácticas como legítimas y necesarias para la regulación de su comportamiento social. Pero dichos mecanismos, técnicas y estrategias que se manifiestan en discursos y prácticas educativas constituyen —utilizando la terminología foucaultiana— *rituales, sociedades de discurso y grupos doctrinales*, que se plasman en concepciones educativas características de determinadas épocas como veremos posteriormente.

Antonio Gramsci —teórico marxista de la superestructura— expresó una serie de planteamientos pedagógicos, entre muchos otros, en torno a la libertad y la autoridad que nos parecen importante incorporar, al menos de una manera breve y sintética, a nuestra problematización sobre el dispositivo disciplinario y la violencia escolar, sobre todo por constituir una perspectiva crítica y alternativa a las que hemos analizado anteriormente. Su interés en los problemas educativos deriva y se orienta tanto de su constante preocupación por la educación de sus hijos, a la cual sólo tenía acceso por medio de cartas por encontrarse en prisión, lo cual se combina con su investigación teórico-práctica referida al problema de las instituciones escolares y las orientaciones pedagógicas del Estado socialista. En una de dichas cartas, Gramsci expresa:

*"Permanezco indeciso entre dos concepciones del mundo y de la educación: si ser rousseauniano y dejar actuar a la naturaleza, que no se equivoca nunca y es fundamentalmente buena, o ser voluntarista y forzar la naturaleza introduciendo en la evolución la mano experta del hombre y el principio de la autoridad."*⁵⁶

Con esta aparente indecisión se abre más bien una dura crítica al espontaneísmo con el que Rousseau, a su vez, se manifestó en contra de los métodos y prescripciones autoritarias de los jesuitas y que, si bien representó un avance pedagógico, para Gramsci no hizo sino encubrir el peor determinismo naturalista, según el cual el desarrollo del niño se encontraría dispuesto inherentemente y su cerebro sería como una especie de madeja que el maestro ayudaría a desenredar, lo cual implicaría una concepción metafísica de la naturaleza y de la educación. Para Gramsci, como marxista, el hombre es un ser histórico cuya conciencia del mundo y de sí mismo se forma en relación con su ambiente y su medio social, por lo cual critica a las nuevas escuelas liberales considerándolas como románticas e inmanentistas, en cuanto a su forma de concebir el proceso formativo del ser humano, así como elitistas e individualistas en lo referente a su carácter social. En tal sentido, la distinción entre la pedagogía gramsciana y las pedagogías liberales, según Manacorda, reside en un criterio típicamente marxista:

*"...la imprescindible necesidad que une el libre desarrollo de cada uno al libre desarrollo de todos, la unión, la conexión de los individuos, la necesaria solidaridad del desarrollo individual y social."*⁵⁷

En relación con la disciplina y la formación de los escolares, Gramsci, cuestiona igualmente a la nueva pedagogía en su ataque al dogmatismo, precisamente en donde él considera que debe haber una cierta cantidad de dogmatismo: en el campo de la instrucción, de la asimilación de nociones concretas. El tema de la coerción y de la disciplina es muy importante dentro de la temática gramsciana, pero en esta breve síntesis nos interesa

⁵⁶ Gramsci, A., *La alternativa pedagógica*. Nova Terra, Barcelona, 1976.

⁵⁷ Citado en Palacios, J., *op. cit.* P. 415.

señalar la diferenciación y distanciamiento que establece entre el concepto de disciplina —que considera como puramente autoritaria e irracional— de su propia perspectiva según la cual es necesario el uso de cierto tipo de coacción que actúe sobre los individuos:

"...para llevarlos a incorporarse concientemente al proceso histórico sin dispersiones inútiles y perjudiciales. Si el hombre debe prepararse para el trabajo y para un modo de vida que sea conforme al mismo, en un momento u otro será necesario utilizar métodos educativos no espontáneos, no [...] apriorísticamente obsequiosos hacia la naturaleza humana, sino de algún modo autoritarios y conformantes"⁵⁸

Gramsci acepta el concepto de libertad, pero sólo si se relaciona con la responsabilidad, lo cual implica el uso de ciertos grados de disciplina y de coacción que permitan imponer ciertos hábitos, normas y límites a la libertad individual, entendida ésta como libertad responsable: aquella que se manifiesta como un aspecto individual de una libertad colectiva o de grupo, como expresión individual de una ley. En sus propias palabras, Gramsci se pregunta:

"¿Cómo debe entenderse la disciplina, si se entiende con esta palabra una relación permanente entre gobernantes y gobernados que realiza una voluntad colectiva? No ciertamente como pasiva y supina aceptación de órdenes, como mecánica ejecución de una consigna [...] sino como una asimilación conciente y lúcida de la directriz que ha de realizar. La disciplina no anula por tanto la personalidad en el sentido orgánico, sino que limita tan sólo el arbitrio y la impulsividad irresponsable"⁵⁹

Para comprender en su justa dimensión los problemas educativos y culturales, desde una perspectiva gramsciana, es necesario reconocer que los problemas pedagógicos no se pueden reducir a perspectivas técnicas, programáticas o didácticas, ya que están estrechamente ligados con problemas culturales y políticos más amplios. De tal manera, Gramsci es enfático al señalar que:

"...hay que deshacerse y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico, en el que tan sólo se ve al hombre bajo la forma del recipiente que hay que llenar y atiborrar de datos empíricos, de hechos mortificantes y sin hilvanar que él podrá después encasillar en su cerebro como en las columnas de un diccionario para después responder, en cada ocasión a los distintos estímulos del mundo externo (...) La cultura es algo muy distinto. Es organización, disciplina del propio yo interior, es toma de posición de la propia personalidad, es conquista de una conciencia superior, por la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y deberes"⁶⁰

A pesar del enorme valor de estos planteamientos con respecto a la cultura y la educación, nos atreveríamos a valorarlos como excesivamente optimistas y anacrónicos para finales del siglo XX, ya que en ocasiones parece referirse a un "deber ser" de la cultura, vinculada o derivada de una ética marxista de principios de siglo que, si bien tiene la virtud de vincular diversos aspectos de las cualidades más excelsas del ser humano, como son la conciencia, la voluntad y la disciplina personal, fuera de su contexto histórico, nos presenta imágenes prototípicas, subjetivistas o, si se prefiere, personalistas de la cultura, si consideramos los impresionantes cambios y fenómenos tecnológicos, educativos, sociales y

⁵⁸ Palacios, J. *op. cit.*, p. 416.

⁵⁹ Gramsci, A. *op. cit.* 216.

⁶⁰ Gramsci, A., *La Alternativa Pedagógica*, Nova Terra, Barcelona, 1976, p. 129.

culturales que se realizaron a lo largo del siglo XX y en evidente contraste con el escepticismo que prevalece en la actual perspectiva de la posmodernidad de fin de siglo e inicio del “nuevo milenio”. Por ello, para ser justos, debemos recordar que estos planteamientos fueron expresados por Gramsci alrededor de los años 30, en el contexto de la dictadura fascista italiana del periodo entre las dos guerras mundiales, con un lenguaje que a veces encubría sus fundamentos marxistas⁶¹, pero que enfatizaba claramente la relación de la educación y la cultura con la política de una manera muy particular:

*“...la finalidad de la preocupación de Gramsci por la cultura es la de llevar a la clase obrera a la gestión social y, a través de la revolución, a convertirse en clase dirigente”.*⁶²

En su *alternativa pedagógica*, Gramsci también indica que debemos dejar de considerar a la relación pedagógica como exclusiva de la escuela, procurando igualmente no reducirla a la tradicional perspectiva de análisis de las relaciones maestro-alumno, perseverando hasta lograr la “universalización” de la cultura y la educación al propiciar el acceso la sociedad en su conjunto a las mismas, permitiendo con ello que las nuevas generaciones, en contacto con las anteriores, aprendan, se desarrollen y maduren. Finalmente, con respecto a la disciplina, podemos destacar que la postura de Gramsci pretendió ubicarse en un punto intermedio entre la disciplina rígida y el espontaneísmo, defendiendo “un justo atemperamiento de los medios persuasivos con los medios coercitivos”⁶³ En la época actual, caracterizada por la transición de las sociedades disciplinarias a las “sociedades de control” y la “seducción” como principal estrategia, como vimos anteriormente, este “justo atemperamiento” propuesto por Gramsci tendría que analizarse detenidamente, valorarse y entenderse en el contexto específico de las complejas redes de relaciones sociales y culturales de nuestra época, para no perseverar en el “voluntarismo” que pretende justificar y conservar el modelo propio del dispositivo escolar y disciplinario actualmente en proceso transición y decadencia.

6. Líneas de visibilidad en el curriculum “oculto”

“No son ni sujetos ni objetos, sino que son regímenes que hay que definir en el caso de lo visible y en el caso de lo enunciable, con sus derivaciones, sus transformaciones, sus mutaciones. Y en cada dispositivo las líneas atraviesan umbrales en función de los cuales son estéticas, científicas, políticas, etc.”

G. Deleuze. ¿Qué es un dispositivo?⁶⁴

La interacción cotidiana en el salón de clase entre maestros y alumnos constituye prácticas educativas que muestran relaciones específicas que esconden simultáneamente aquello a lo que algunos autores se han referido como el *curriculum oculto*, entendido como “lo que no se ve, ni se dice, pero se enseña por vías sutiles, ideologizadas, subconscientes y frecuentemente más efectivas, esto es: «...lo que se dice, por el hecho de no decirlo».”⁶⁵ La

⁶¹ Palacios nos aclara al respecto: “Antonio Gramsci es un clásico marxista contemporáneo. Si en sus escritos apenas aparece la palabra «marxismo» se debe a que la censura carcelaria fascista le obligó a buscar expresiones «neutras» en las que se camuflasen conceptos marxistas o revolucionarios”. Palacios J. *op. cit.*, pp. 397-428.

⁶² Lombardi, F., *Las ideas pedagógicas de Gramsci*, A. Redondo, Barcelona, 1972, pp. 57-58.

⁶³ Gramsci, A. *op. cit.* p. 286.

⁶⁴ Deleuze, G. *op. cit.* p 155.

⁶⁵ Glazman, R. *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*. Secretaría de Educación Pública, Ed. El Caballito, México, 1986, pp. 53-87.

consideración de dicha coacción implica abordar el análisis del doble vínculo entre docente y alumno, en el que ambos, por razones diferentes, se resisten a un cambio favorable a la igualdad, así como analizar las relaciones de poder que se propician por la vía de la enseñanza, a partir de la premisa "saber es poder". De tal manera, en esta parte de nuestro crítica a la educación tradicional, característica de las sociedades disciplinarias, se enfoca al carácter represivo de la educación, sustentada en la prescripción de alternativas por parte del docente en el salón de clase, así como en el carácter agresivo de la relación maestro-alumno, cuya importancia deriva de la necesidad de develar formas de vinculación que, no por ser ocultas, dejan de estar presentes y ser efectivas para los objetivos del poder disciplinario.

El currículum oculto o invisible forma parte de los procesos regulares que se dan en el aula y plantean al docente la necesidad práctica de "reconocer para controlar" tales procesos que se desencadenan de manera más o menos implícita, porque, de no ser así, se corre el riesgo no sólo de un desfase entre los propósitos y contenidos del aprendizaje con una práctica educativa cotidiana acorde con los objetivos de la institución escolar, sino de que los docentes ignoren y, peor aún, no quieran darse cuenta de lo implícito de sus acciones. En el ámbito de la clase suceden una gran cantidad de situaciones que los docentes difícilmente podrían describir, interpretar y comprender, además de que también ocurren muchas otras que se escapan de sus posibilidades de intervención. Así, lo que muchas veces se pone de manifiesto es que hay una serie de procesos complejos operando en el aula, que condicionan las relaciones e interacciones actuales de los docentes y los alumnos —y de estos últimos entre sí— que además, seguramente, tendrán una influencia decisiva en posteriores comportamientos, relaciones, perspectivas y pautas de acción.

La escuela aporta un currículum oculto saturado de normas disciplinarias, obediencia, jerarquía, valores de autoridad y prestigio, competitividad, agresividad reactiva, violencia psicológica, uniformidad, segregación, individualismo, valoración pragmática de resultados, etc., que no favorecen que los individuos que en ella conviven la sientan como un territorio favorable a sus intereses y necesidades de reconocimiento y aceptación, menos aún los jóvenes estudiantes que fracasan, por las razones que sea, para acoplarse a ese sistema en el que pasan una gran parte de sus días, peleando por conseguirlo o al menos por defenderse de la violencia escolar cotidiana en sus diversas manifestaciones.

La llamada violencia escolar se manifiesta de diversas maneras: violencia física, violencia verbal, violencia simbólica, violencia psicológica y *acoso moral*, que se manifiesta de forma indirecta. Se dan relaciones violentas entre iguales, de "arriba hacia abajo" y reacciones de "abajo hacia arriba". En la escuela se manifiestan, en mayor o menor medida, todas estas modalidades de violencia, de igual manera que en otros ámbitos de las relaciones humanas en las que es inevitable (o al menos involuntario) tener que compartir espacio y tiempo con otros. La propiedad y delimitación del territorio (físico, personal o subjetivo), así como el uso y las normas de su utilización, son motivos frecuentes de conflictos entre los individuos que pueden desembocar en violencia, en la que se llega a ver a los demás como enemigos en muchas situaciones: en la "cola" de cualquier establecimiento o servicio, al conducir en un tráfico intenso, en las aglomeraciones o en zonas despobladas, al competir por un puesto de trabajo, etc. En estas y otras situaciones el individuo se encuentra constantemente a la expectativa, al margen de sus deseos, de ser objeto de agresión.

La escuela también es un ámbito institucional de convivencia en el que se dan las condiciones necesarias para que aparezcan los conflictos, muchos de los cuales son extensiones de otros ámbitos problemáticos (la familia, la comunidad y el individuo mismo). La convivencia entre iguales se hace ineludible, al obligarlos a compartir objetos, espacios y tiempos, lo que provoca situaciones de lucha por el control de los mismos: quién, cuándo y de

qué manera se utiliza ese territorio son cuestiones que se resuelven frecuentemente con métodos violentos, sobre todo cuando las normas y reglas son ambiguas o inequitativas por parte de la autoridad escolar. Pero igualmente se obliga la convivencia entre desiguales: profesores, alumnos, trabajadores manuales y administrativos, padres de familia, etc. se encuentran en un medio cuya organización y reglas de funcionamiento son establecidas verticalmente desde el “exterior”, y cuya formalidad institucional a todos les llega a resultar muy ajena. En este “territorio compartido” convergen objetivos, intereses y medios no compartidos⁶⁶: el interés y los propósitos de la enseñanza no coinciden con lo que los alumnos quieren o necesitan aprender; los métodos de enseñanza de los maestros se topan con las “siempre limitadas” habilidades y conocimientos de los “nuevos” alumnos, pero también con sus prejuicios y experiencias negativas producto de anteriores ciclos escolares, ámbitos de relación y estilos de enseñanza como a los jóvenes “les gustaría aprender”.

En el ámbito escolar se pueden encontrar muchos aspectos que favorecen la aparición de conflictos, que facilitan que los alumnos tengan una visión negativa del lugar y las actividades que en ella se desarrollan. En diversos momentos y situaciones la escuela se presenta y se vive como un ambiente reglamentado, pero a la vez heterogéneo: horarios rígidos; filas para entrar, salir, beber, marchar; espacios reservados o prohibidos por edades o jerarquías; tarimas, estrados, filas, sectores, clasificaciones de lugares, distribuciones en las aulas, etc. De tal manera, la escuela aporta un *currículum oculto* cargado con normas, obediencia, jerarquía, valores de prestigio, competitividad, uniformidad, marginación, individualismo, valor de los resultados frente a los procesos, etc., que no contribuyen a que los jóvenes estudiantes, e incluso algunos profesores que en ella conviven, la sientan como territorio favorable para el estudio, ni mucho menos “sociable y amable” para aquellos que no sean capaces, por las razones que sea, de adaptarse a este sistema, en el que pasan una gran parte de sus días, peleando por conseguirlo o, al menos, preparándose para defenderse de los posibles ataques de sus propios compañeros o de autoridades escolares.

En el artículo ya clásico R. Bohoslavsky,⁶⁷ “Psicopatología del vínculo profesor-alumno”, propone tres formas o estructuras básicas de relación entre las personas, los cuales han sido aprendidos en el medio familiar y que constituyen el fundamento de otras relaciones interpersonales más complejas:

Vínculo de dependencia: basado y derivado del modelo familiar y de subordinación “natural” entre padres e hijos, está siempre presente en el acto de enseñanza y se expresa en supuestos tales como:

- 1) “que el profesor sabe más que el alumno;
- 2) que el profesor debe proteger al alumno de cometer errores;
- 3) que el profesor debe y puede juzgar al alumno;
- 4) que el profesor puede determinar la legitimidad de los intereses del alumno;
- 5) que el profesor puede y/o debe definir la comunicación posible con el alumno”.⁶⁸

Vínculo de cooperación o mutualidad, considerado como típico de las relaciones de pareja, de amistad, fraternales, etc. en donde se requiere eliminar el estilo vertical de poder, subordinación, sustituyéndolo por una relación de equidad y cooperación.

⁶⁶ “Hay líneas de sedimentación, dice Foucault, pero también líneas de *fisura*, de *fractura*”. Deleuze, G. *op. cit.* p. 155

⁶⁷ Bohoslavsky, R. *Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante*, en Glazman, R., *op. cit.* pp. 53-87.

⁶⁸ *op. cit.* p. 57.

Vínculos de competencia o rivalidad, referidos a situaciones en las que se toma en cuenta la capacidad y competencia como rasgo distintivo del individuo en relación con otros o con el grupo en su totalidad. En este tipo de vínculos se hace recaer y se busca justificar las diferencias individuales, el liderazgo y la subordinación, tomando como referencia las capacidades individuales.

Para Bohoslavsky, al igual que para otros autores que hasta aquí hemos analizado, el profesor ejerce un poder que le confiere su posición en la organización de la institución escolar, por lo cual adquiere la atribución de regular los tiempos, los espacios, los medios, los recursos materiales y equipo, etc., así como también los momentos, grados y modalidades de relación y comunicación entre y con los alumnos, a través de instituir, regular e imponer códigos y repertorios posibles (académicos y de aprendizaje, didácticos, institucionales, personales, etc.). Podríamos aceptar de inicio a los tres tipos de vínculos descritos anteriormente como característicos de algunas de las relaciones entre maestros y alumnos, pero creemos que los dos últimos son más típicos de las relaciones entre estudiantes, ya que en los primeros prevalece el carácter de dominación-subordinación. Pero, para evitar caer en las posturas reduccionistas tales como “el” vínculo profesor-alumno, que ya cuestionamos anteriormente, creemos pertinente recordar y recuperar los planteamientos de Foucault en el sentido de que el poder disciplinario en las instituciones escolares supone que ciertos individuos ejercen poder sobre otros, por lo que es necesario diferenciar las relaciones de poder en la escuela de otros tipos de relación, como es el caso de la comunicación y el aprendizaje, entendido este último como el desarrollo y expresión de capacidades objetivas. Al respecto, recordemos el planteamiento de Foucault:

*“...la producción y la circulación de elementos del significado pueden tener como objetivo o como consecuencia ciertos efectos de poder; éstos últimos no son simplemente un aspecto de las primeras. Las relaciones de poder poseen una naturaleza específica, pasen o no pasen a través de sistemas de comunicación.”*⁶⁹

Como señalamos anteriormente, al analizar la relación existente entre organización, disciplina, poder y violencia en el ámbito escolar, debemos diferenciar sin separar los conceptos de relaciones de poder, relaciones de comunicación y capacidades objetivas ya que, como advierte Foucault:

*“Se trata de tres tipos de relaciones, que de hecho siempre se traslapan, se apoyan recíprocamente y se utilizan mutuamente como instrumentos.”*⁷⁰

Pero estas particularidades de los dispositivos no implican la inexistencia de “bloques” en los que el arreglo de habilidades, redes de comunicación y relaciones de poder constituirían sistemas regulados y concertados; como diría Deleuze:

*“...las tres grandes instancias que Foucault distingue sucesivamente (Saber, Poder y Subjetividad) no poseen en modo alguno contornos definitivos, sino que son cadenas de variables relacionadas entre sí...”*⁷¹

Este sería el caso de la institución educativa en la que, como detalla Foucault:

“la disposición de su espacio, los reglamentos meticulosos que regulan la vida interna, las distintas actividades que ahí se organizan, las diversas personas que viven o se encuentran ahí, cada una con su propia función, un lugar, un rostro bien definido —todo

⁶⁹ Foucault, M.: El sujeto y el poder, *op. cit.*, p. 236.

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ Deleuze, G. *op. cit.* p. 156.

esto constituye un bloque de capacidad-comunicación-poder. La actividad que asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o tipos de comportamiento se desarrolla ahí por medio de todo un conjunto de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, marcas diferenciales del "valor" de cada persona y de los niveles de conocimiento) y por medio de toda una serie de procedimientos de poder (encierro, vigilancia, recompensas y castigos, la jerarquía piramidal).⁷²

En el contexto del bloque de capacidad-comunicación-poder podemos destacar el carácter coercitivo de la vida escolar en el que la relación pedagógica se manifiesta como un tipo de relación que, a la vez que permite la transmisión de conocimientos y aprendizajes, también transmite diversas influencias y propuestas ideológicas entre las que destacan discursos, valores, estrategias y prácticas propias del autoritarismo tales como formas de ejercer sobre otros diversas formas de violencia, seducción y control. En este sentido, al recuperar diferentes aspectos relacionados con las formas de violencia (directa e indirecta; explícita y "velada") en diversas situaciones de la vida cotidiana de las escuelas, podríamos afirmar que en el proceso de transición de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control, las estrategias disciplinarias basadas en la seducción han resultado cada vez más adecuadas y efectivas de acuerdo con los lineamientos, valores, principios prevalecientes en la época actual y, por ello, cada vez más utilizadas. Entre las formas de violencia indirecta destaca el *doble mensaje* (comunicación paradójica) del docente, quien, a la vez que ostenta su conocimiento, se lo hace sentir como inaccesible al alumno:

"El profesor exhibe antes que sus dudas, su certidumbre y se erige, por lo tanto, en un modelo parcial y pretendidamente omnisciente".⁷³

Según Bohoslavsky, para definir el carácter de la comunicación del profesor con el alumno requiere delimitar el contexto y la identidad de los participantes, ya que:

"...el profesor es quien pauta el tiempo, el espacio y los roles de esa relación. Al mismo tiempo el profesor es el que instituye un código y un repertorio posible. Al hacerlo, integra los códigos y repertorios más compartidos del lenguaje oral o escrito, los códigos y repertorios institucionales del organismo donde se imparte la enseñanza, los códigos de su disciplina y los códigos personales o estilos (éstos por lo general más difusos e implícitos) a través de los cuales, y sólo a través de ellos, se pueden comprender sus mensajes, pero al mismo tiempo facilita la no comprensión de los mismos y por lo tanto el entrenamiento del que aprende, hecho esto de un modo sutil y no consciente.

Es a través de lo no comprendido que se infiltran en el acto de enseñar las características propias del sistema social, las que a pesar de las diferencias interpersonales, las diferentes ideologías, compromisos afectivos, metas y valores de los profesores, etc., ellos transmiten por el mero hecho de asumir el rol de tales."⁷⁴

La pasividad del alumno, su incapacidad, indisposición o resignación para no protestar por lo que no entiende o no comparte, se convierte en la estrategia idónea del poder según la cual se asume que el profesor es el portador del saber lo cual implica la responsabilidad de guiar y proteger a sus alumnos de cometer faltas y errores, los cuales, en cierto sentido, serían parte de sus propios errores; ante un error o, sobre todo, indisciplina o falta de respeto,

⁷² Foucault, M.: El sujeto y el poder, *op. cit.*, pp. 236-237.

⁷³ Glazman, R., *op. cit.* pp. 53-54.

⁷⁴ Bohoslavsky, R., *op. cit.* p. 57.

otros adultos le preguntarían al joven: "¿quién te educó? ¿quiénes fueron tus maestros? ¿de qué manera te educaron?. Por tal razón, el maestro se siente obligado a juzgarlo (obviamente sobre la base de sus propias costumbres, hábitos, principios y valores morales), reafirmando la legitimidad de su posición institucional y intereses vinculados a la misma. Pero estas *curvas de visibilidad y curvas de enunciación* se obscurecen por aquello que pretenden y necesitan ocultar: las complejas redes del poder institucional que permiten, le requieren, e incluso le exigen al profesor de una posición dominante frente a sus alumnos.

Este proceso no depende de la buena o mala voluntad del profesor ya que, por ejemplo, al tratar de ser democrático propiciando mayor participación de sus alumnos en el aprendizaje, en las reglas internas de aula o en las decisiones operativas, es él quien define las características, modalidades y momentos para realizar el proceso de comunicación, pero igualmente a él mismo se le imponen institucionalmente los calendarios escolares y horarios, programas académicos, temas a tratar, modalidades y fechas de entrega de calificaciones, etc. Pero aún así, no quiere decir que no sea digno de reconocimiento la intención un tanto más "liberal", por llamarle así, de algunos profesores, que permiten espacios de un poco más de apertura, participación y respeto a la individualidad de los alumnos, en contraposición de docentes autoritarios, arbitrarios y agresivos, que no sólo se sustentan en la "violencia simbólica" la "arbitrariedad cultural" y el poder institucional para hacer de las suyas defendiendo la disciplina y el castigo tradicional, sino que incluso lo rebasan en prácticas coercitivas que llegan al abuso de autoridad, convirtiéndose en lo que Bohoslavsky denomina: psicopatología del vínculo profesor-alumno. Según este autor, existen dos fuentes posibles de agresión en la práctica educativa que consisten:

"En primer lugar el vínculo que configura la trama en la que el acto educativo tiene lugar, que se establece bajo una forma de dependencia en que se trueca seguridad por sometimiento y, en segundo lugar, porque el aprendizaje implica siempre una reestructuración tanto en los conocimientos adquiridos como de relaciones que los individuos que aprenden han establecido con esos conocimientos. Ambas fuentes posibles de agresión, dirigidas tanto al profesor como al alumno, permanecen escondidas bajo sistemas de racionalización y justificación".⁷⁵

Existen dos premisas fundamentales íntimamente relacionadas que sustentan la autoridad y la arbitrariedad cultural concentrada en el maestro que mantienen, además, la constante interrogante de algunos alumnos inconformes acerca del por qué de la "autoridad incuestionable" del profesor: "el saber es poder" y "la ignorancia justifica el sometimiento". Como expresa Bohoslavsky:

"El conocimiento implicará, por lo tanto, derechos no sólo sobre la realidad que pueda ser conocida y modificada sino, también, sobre las personas. Es el modo en que se ejerce el poder lo que otorga a la relación profesor y alumno las características de un vínculo alienante".⁷⁶

Si bien, como veremos en la parte siguiente, en el transcurso de la historia de la educación escolar han existido prácticas disciplinarias verdaderamente duras, crueles y abusivas, en las que la violencia se ha expresado explícita y directamente a través de golpes, castigos, sanciones y restricciones por parte de los profesores, también corresponde analizar acerca de las formas indirectas o latentes de violencia utilizada por los "educadores". La violencia de muchos docentes se expresa de manera defensiva e indirecta pero muy efectiva,

⁷⁵ *op. cit.* p. 77.

⁷⁶ *Ibid.*

particularmente cuando siente cuestionado su lugar de saber y autoridad, por lo que siempre anticipa su certidumbre antes que mostrar la menor duda, erigiéndose en “un modelo parcial y pretendidamente omnisapiente”, del cual el alumno sólo puede obtener, en el mejor de los casos, algunos fragmentos de conocimiento que tendrá que “rearmar” posteriormente, si es que le interesa aprobar la materia. La agresividad de muchos docentes se exagera, aunque se sepa disimular, particularmente cuando siente que alguien (algún alumno, padre de familia, otro profesor e incluso el mismo director), ponen en duda su conocimiento, su forma de evaluar o la pertinencia de un juicio personal (que a veces es una clara intromisión ajena a la relación educativa, como cuando “opina” sobre aspectos de la apariencia, forma de vivir o pensar, o incluso la vida personal y familiar de un estudiante), lo cual le lleva a refutar, como diría Bohoslavsky:

“¿Usted sabe con quién está hablando?” Esta forma lo recoloca en la cátedra, lo distancia de la situación de conflicto interpersonal con la que se ve enfrentado, y así se ubica en un papel superior. Tomando la cátedra como baluarte, contesta desde ahí de un modo oracular.”⁷⁷

Una vez que el alumno asume su “derrota” —con mayor o menor nivel de aceptación y sometimiento o, por el contrario, de negación, resentimiento y violencia contenida— su interés en todo lo que tiene que ver con la materia académica, el maestro, el grupo, e incluso la escuela, se ve afectado haciendo que “distraiga su atención” del aprendizaje de la clase, dirigiéndola a otros aspectos del entorno del aula, como es molestar a otros tratando de canalizar un poco de su malestar o frustración; maldiciendo en silencio al maestro y a todo lo que con él se relaciona; pensando en la manera de canalizar su coraje y frustración, etc. De esta manera el profesor, en vez de asumir su papel de facilitador y un mediador eficaz entre el conocimiento y el alumno, se convierte en una barrera y en un filtro que cuestiona y bloquea —total o parcialmente— no sólo el proceso de aprendizaje del alumno, sino el sentido mismo de su estancia en la escuela.

En la actualidad al individuo cada vez más se le coarta su iniciativa y responsabilidad, siendo la escuela y la familia en dónde se espera, se le pide o se le exige que la tenga pero, paradójicamente, son los ámbitos donde menos se fomenta o respeta. A los alumnos cada vez más se les convierte en autómatas de quienes se espera que cumplan órdenes y sigan instrucciones (individual o colectivamente) sin preguntar (párate, siéntate, escribe, escucha, “pon atención”, corre, etc.), algunas en el más puro estilo militar (¡firmes... ya!, ¡tomar distancia...!, ¡saludar a la bandera...!, ¡avancen!, trae limpio tu uniforme, etc.) y en otras situaciones, pidiéndoles que realicen decisiones que se han tomado en otras partes, trayendo como consecuencia, cuando el régimen disciplinario logra sus propósitos, la creación de subjetividades adecuadas para la obediencia, la producción y el consumo; cuando estos estudiantes logran capacitarse en la escuela lo suficiente como para desempeñarse en la maquinaria productiva, pasarán a ser, cuando mucho, trabajadores obedientes y eficientes, pero con una personalidad gravemente empobrecida. Como expresa Bohoslavsky:

*“Si la educación es frustración y es agresión y represión, no lo es sólo porque el profesor así se lo proponga. Es así porque traduce en el momento en que enseña una realidad social y política que debe entenderse no sólo como el “contexto” en que su conducta se inserta, sino como la trama real y profunda que da sentido a lo que realiza en su tarea”.*⁷⁸

⁷⁷ op. cit. p. 78

⁷⁸ op. cit. p. 86

Tal vez es por todo esto comprensible que particularmente los “púberes” de la escuela secundaria que empiezan a “abrir los ojos” más allá del ámbito familiar y los “imagos paternos”, en el pasaje de la “muerte de la infancia” a la atracción de lo que significa social y culturalmente “ser adulto”, encuentran en la violencia, la transgresión, la seducción por “lo prohibido” de la sexualidad y el reto a la autoridad una forma espontánea e impulsiva de construir una emulación, pero a la vez una invención de identidad personal, con los escasos retazos de experiencias que ha podido rescatar de su lucha contra la autoridad disciplinaria.

II. DISCIPLINA, CASTIGO Y VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

“Hoy muchos jóvenes a partir de los once años conocen estados depresivos y estados paranoicos. Y ejecutan actos de agresión gratuitos. En estas «crisis», el joven se opone a todas las leyes, porque le ha parecido que alguien que representa la ley no le permitía ser ni vivir.”

Françoise Dolto. “La causa de los jóvenes”

Con la temática que abordaremos en la presente sección, pretendemos acercarnos gradualmente a la problemática de la disciplina y la violencia escolar en el contexto de la transición de las denominadas sociedades disciplinarias a las actuales sociedades de control. Es por ello que uno de nuestros principales retos ha sido indagar, descubrir y revelar algunos indicadores relevantes de dicho proceso de cambio a través de la observación directa y la búsqueda de información disponible acerca de las características que prevalecen actualmente en las prácticas y dispositivos educativos y disciplinarios de algunas escuelas de educación media de nuestro país, así como diversas manifestaciones de la violencia en dichas escuelas y las de diversos países, sobre todo de Estados Unidos, cuya información preocupa actualmente a amplios sectores de la sociedad debido a su proliferación en el uso de armas y su consecuente escalada de crueldad, vandalismo, racismo y tráfico de drogas. Tal vez más por su impacto periodístico que por su análisis crítico y riguroso, gran parte de la investigación de la violencia en las escuelas se ha centrado más en las consecuencias trágicas —debido a las muertes ocasionadas con el uso de armas por parte de los estudiantes—, que en el cuestionamiento riguroso de las condiciones sociales, culturales y educativas que prevalecen en la época actual, así como la responsabilidad y contribución del antiguo dispositivo disciplinario —actualmente en proceso de transición y crisis— en la creciente violencia en las escuelas.

Esta *violencia escolar*, si bien no es un fenómeno completamente nuevo, en la actualidad está siendo motivo de gran preocupación debido a su alta y creciente incidencia, así como por las variadas modalidades y gravedad de los hechos reportados de acuerdo con los diferentes niveles escolares, ya que en cada uno de estos niveles la problemática aparece con matices y particularidades propias de la población escolar de que se trata. En los niveles básicos, por ejemplo, los alumnos aparecen más como depositarios o víctimas pasivas de los maestros y maestras que utilizan diversas técnicas, estrategias e instrumentos para disciplinar, controlar, sancionar, castigar y someter, llegando en ocasiones a evidentes manifestaciones de violencia (física o psicológica) hacia los niños, en ocasiones contando con el tácito o explícito conocimiento y aceptación de los familiares de las víctimas. En el nivel de educación secundaria, en cambio, podemos notar un cambio considerable en parte de la población escolar, dado que los jóvenes empiezan a dar muestras de rebeldía, resistencia y, en ocasiones, de franca y abierta respuesta agresiva y violenta hacia diversos miembros y representantes de la autoridad escolar (docentes, directivos y personal de apoyo).

En los niveles de educación media y superior de nuestro país, por ejemplo, tenemos presentes los recientes hechos políticos ocurridos en el contexto del movimiento estudiantil de huelga que mantuvo paralizada a la UNAM por casi un año, cuyos múltiples incidentes de violencia (verbal, física, policiaca, represiva, etc.), tanto por parte de los estudiantes como de las autoridades universitarias y gubernamentales, presenciados “en vivo” a través de diferentes medios masivos entre los que destaca la T.V., nos permitieron darnos cuenta de cómo se puede escalar la violencia cuando ninguna de las partes están dispuestas a ceder en sus demandas y posturas políticas, estableciendo un diálogo razonable y constructivo. Pero

igualmente tenemos presente el fenómeno en las escuelas de educación media y superior denominado “porrismo”, cuyos orígenes se remontan a las décadas de los 50’s y 60’s en las dos máximas instituciones de educación pública media y superior de nuestro país: El I.P.N. y la UNAM. Sobre todo con el “porrismo”, la violencia ha rebasado los ámbitos propios de la institución escolar, ya que los jóvenes propensos a la violencia y otras formas de vandalismo y delincuencia hacen de los centros escolares su centro de operaciones y organización delictiva.

En algunos países, las autoridades educativas han iniciado campañas en los medios de comunicación con el fin de alertar y prevenir los fenómenos de violencia en las escuelas, mientras que en países como el nuestro la información disponible es aún muy escasa y limitada, tanto en relación a investigaciones serias y sistemáticas, así como en planes y programas de prevención y más aún de tratamiento de dichos fenómenos, tal vez porque se considere que aún no se han sufrido graves consecuencias o no se tiene conocimiento de muchos casos extremos como en otros países. Estos fenómenos de violencia en las escuelas ha adquirido desde los años setenta una magnitud apreciable particularmente en países de economía más avanzada como es el caso de Suecia, Noruega, Inglaterra y, sobre todo, en Estados Unidos, mientras que en países como el nuestro aún cuando parece ser que su incidencia es menor, empiezan a detectarse cada vez más manifestaciones preocupantes como consecuencia de la crisis política, social, cultural y familiar que hemos sufrido en las dos últimas décadas.

En términos generales, cuando se trata el tema de la violencia escolar, particularmente si la información deriva de los medios masivos de comunicación, o incluso de información proporcionada por los profesores sobre los episodios violentos que ocurren en las escuelas en las que trabajan, suele referirse aludiendo a diferentes episodios como el robo, los actos vandálicos o, de forma más alarmante, a las “agresiones dirigidas contra los profesores”.⁷⁹ Sin embargo, la mayoría de episodios de esta naturaleza no son más importantes —en términos cuantitativos y cualitativos— que otras modalidades de violencia que se producen entre los mismos alumnos ya que, aunque los actos violentos más públicos y espectaculares difundidos por los medios de comunicación “amarillistas” suelen producir una gran alarma social acompañada de una exigencia de tomar medidas inmediatas y contundentes de tipo jurídico, represivo y sancionador, en realidad no son más que una parte reducida de la totalidad de comportamientos y situaciones violentas que se producen en el medio escolar. De tal manera, es importante construir una perspectiva de la violencia más amplia y específica que permita adentrarse en los procesos sociales, culturales, educativos y disciplinarios, así como en las consecuencias que dan lugar a determinados comportamientos antisociales, haciendo posible la introducción de perspectivas de cambio, estrategias preventivas y procedimientos de atención profesional a dicha problemática.

Un interés adicional acerca del tema, se refiere a los conflictos cotidianos que se producen entre escolares en un clima agresivo del aula y de los centros escolares, lo cual no sólo no favorece el aprendizaje académico ni la convivencia social en la escuela —lo cual viene a ser un problema técnico-pedagógico y operativo relacionado con los objetivos propios de la organización escolar—, sino que constituyen *líneas de fuerzas*⁸⁰ del dispositivo

⁷⁹ Orte, C., March M.X. *El conocimiento de la problemática de la inadaptación social entre el profesorado de Educación Secundaria de Mallorca (Curso 1995-96)*. Palma de Mallorca. Trabajo de investigación no publicado.

⁸⁰ “...un dispositivo implica líneas de fuerza. Parecería que éstas fueran de un punto singular a otro situado en las líneas precedentes; de alguna manera «rectifican» las curvas anteriores, trazan tangentes, envuelven los trayectos de una línea con otra, operan idas y venidas desde el ver al decir e inversamente, actuando como flechas que no cesan de penetrar las cosas y las palabras, que no cesan de librar una batalla” Deleuze, *op cit.* p. 156.

disciplinario vinculado con el ejercicio del poder y, por ello, con diversos *modos de subjetivación* del ser humano en nuestra cultura. De tal manera, atendiendo a la pregunta inicial de este trabajo acerca de ¿cómo se ejerce el poder disciplinario en las instituciones escolares?, agregamos ahora las siguientes: ¿cuáles son los modos de subjetivación a los que han dado lugar los dispositivos disciplinarios, organizativos y pedagógicos? y ¿cuáles son los fenómenos de disciplina y violencia en las escuelas que podemos considerar característicos de nuestro tiempo, (considerado por algunos autores como de “transición de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control)?”. De una manera más específica, en la segunda parte de este trabajo abordaremos algunos aspectos derivados de las preguntas anteriores en el contexto de la educación media en nuestro país, particularmente en algunas escuelas secundarias del D. F. en México.

En este sentido, es importante analizar no sólo cómo “afecta” o involucra la violencia escolar a las víctimas o a los agresores, sino ¿de qué manera éstos constituyen modos de subjetivación propios del dispositivo disciplinario escolar?. En este sentido, debemos centrar nuestra atención en diferentes aspectos relacionados con las situaciones de *agresión directa, acoso y amenaza* que se producen entre escolares tales como:

- a) Los procesos de organización, reglamentación, vigilancia, sanción, etc. que establecen las escuelas como estrategias para ejercer y regular el poder disciplinario, así como las prácticas particulares de los encargados de ejercer y controlar la disciplina en la escuela (docentes, directivos, personal de apoyo, etc.).
- b) Los antecedentes y procesos derivados de las situaciones familiares que pudieran relacionarse con las reacciones y la “canalización” de la violencia del medio familiar al escolar.
- c) Las consecuencias y tipos de afectación que estas experiencias de violencia pudieran tener para los escolares (víctimas, agresores y docentes principalmente), desde una perspectiva de su “integridad” personal, psicológica y social, así como desde la perspectiva de un posible y supuesto agravamiento, extensión y ramificación de la problemática. De acuerdo con esto, pretendemos destacar la importancia de analizar el impacto del comportamiento antisocial en la escuela como factor de riesgo en el desarrollo posterior de comportamientos agresivos, consumo de drogas, vandalismo, comportamientos delictivos y escalamiento de la violencia.
- d) Las perspectivas teóricas y metodológicas desde las cuales se analiza y aborda la problemática social de la violencia escolar y las estrategias de prevención, intervención y tratamiento de tales fenómenos desde la visión institucional y gubernamental, así como el análisis de las estrategias cotidianas utilizadas por los docentes para ejercer las prácticas disciplinarias y atender los conflictos agresivos de la clase en particular.

En un sentido analítico, la violencia en el espacio escolar remite a dos grandes dimensiones cuyo nexo permite comprender la especificidad del fenómeno: una se refiere a los conflictos propios del ámbito familiar y comunitario en el que los jóvenes están inmersos cotidianamente y con los que llegan a la escuela, los cuales pueden o no transformarse en actos violentos en el espacio escolar; la otra remite a los conflictos propios a la institución escolar característica de las sociedades disciplinarias que se encuentra en decadencia, pero que, aún así, continúa realizando su papel en el conjunto de la sociedad y del orden social, que se expresa en la totalidad de las acciones institucionales que la escuela implica (programas, comportamientos docentes, juicios docentes, etc.). De acuerdo con esto, las manifestaciones violentas de los jóvenes en la escuela son producto de una combinación de estos dos elementos, marcadas —como sostiene Dos Santos (1995)— “...por la complejidad

de la relación entre educación y medio social, en un diagrama en el que existe un espacio social marcado por el desencuentro entre la institución escolar y las particularidades culturales de las poblaciones que concurren a ellas”.⁸¹

Centrándonos ahora en la segunda dimensión, para comprender qué significa la violencia de los jóvenes en este espacio, debemos tener en cuenta que la escuela es una institución encargada de la transmisión de los valores legítimos, de la *arbitrariedad cultural*, por lo que nos referimos a la noción de poder simbólico. Según Bourdieu —como veremos más adelante— en la escuela se ejerce la violencia simbólica que hace que toda acción pedagógica sea a la vez imposición de una cultura arbitraria. Encontramos entonces en la escuela un espacio en el que se ejerce la violencia simbólica.

Mientras la red de relaciones sociales propia de las sociedades disciplinarias se encontraba "funcionando" en la integración de los grupos sociales, dicha violencia se ejercía sin resistencias en la escuela. Sin embargo, con el actual proceso de desestructuración social, este arbitrario cultural que se intenta inculcar a través del convencimiento y la seducción, se convierte en una *opción prescindible* para algunos jóvenes, siendo este un elemento más de la crisis de legitimidad del sistema. De tal manera, los jóvenes de ciertos grupos sociales rechazan la violencia simbólica a través de resistencias, rechazo al “orden” establecido y actos violentos. De este modo, si la escuela de la modernidad era el lugar idóneo del disciplinamiento, esto es, el ejercicio de una práctica dirigida a la interiorización de normas de conductas que apuntan a la producción y reproducción de un orden, la violencia en el espacio escolar implica y manifiesta actualmente que ella ya no consigue disciplinar: la violencia física frente a la violencia simbólica se convierte en una negación de la violencia simbólica, de la imposición de las normas sociales, esto es, a la incapacidad de la sociedad para reproducir este orden.

Frente a estos procesos han surgido discursos, estrategias, prácticas y representaciones de los hechos violentos en la escuela por parte de los distintos grupos sociales que precisamente contribuyen a la reproducción del modelo disciplinario y a la construcción social de la violencia escolar (directivos, docentes tradicionalistas, autoridades escolares, etc.), algunos de los cuales han pretendido estigmatizar el fenómeno de la violencia escolar con el propósito de identificarla con un espacio social ajeno al escolar para legitimar su autoridad, reivindicando así su propio espacio de pertenencia. Esta actitud ha abierto un período de construcción del estigma y la búsqueda de opciones más “abiertas”, “liberales”, “humanistas” y, sobre todo, “no violentas” que pudieran des-legitimar la estructura misma del poder en el que se sustenta la institución escolar.

Si bien el carácter “abierto” propio de las sociedades de control y, particularmente, de la llamada *disciplina soft*, se refiere a un relajamiento y disminución de la rigidez y severidad propia del modelo disciplinario, mediante el uso de estrategias de simulación y ocultamiento de los mecanismos de control, su realización no necesariamente implica una eliminación total del poder propio del dispositivo disciplinario ya que, al no estar aún plenamente establecida y definida como modelo hegemónico de poder, involucra la coexistencia, pero también la diferencia y la oposición entre diversos mecanismos y estrategias de poder y de control característicos de un dispositivo y una sociedad en crisis y transición.

Un ejemplo de las estrategias y consecuencias de la *disciplina soft* y del actual proceso de transición y crisis que analizaremos con mayor detenimiento en la segunda parte de este trabajo, es el que se refiere con el término de “acoso moral”, violencia psicológica o *mobbing*,

⁸¹ Dos Santos, J. V. *A violência como dispositivo de excesso de poder*. En Rev. Sociedade e Estado: violência. Departamento de Sociologia da Universidade de Brasilia, Brasilia, Julho/Dezembro, Vol. X, No. 2, 1995, p. 281-298.

para el medio laboral, familiar y social, así como su versión para el medio escolar denominada con el término *bullying*, referido a procesos de intimidación y victimización entre compañeros a través de insultos, burlas, vejaciones, aislamiento social, apodos, etc. que, si bien no siempre incluye la violencia física, constituye una forma de maltrato psicológico que llega a ser constante y progresivo y cuyas consecuencias para la víctima llegan a ser devastadoras en el terreno psicológico y social, como es el caso de graves problemas de vandalismo, drogadicción, alcoholismo y deterioro de la estabilidad emocional, la seguridad e integridad personal de jóvenes estudiantes, provocando en ocasiones serios fenómenos de violencia reactiva (venganzas, resentimiento, revanchismo, etc.) que ha desembocado en sangrientas tragedias de violencia por el uso de diversos tipos de armas en las escuelas.

Cabe hacer notar que la aparición del fenómeno de la seducción al interior del ámbito escolar aún se enfrenta con elementos discursivos, estratégicos y técnicos propios del dispositivo disciplinario aún prevaleciente en algunos escenarios y sujetos de la institución escolar, en cuyo ámbito se realizan procesos de producción, apropiación, circulación y consumo de conocimientos, pero que también se mezclan con “verdades”, información e interpretaciones del mundo provenientes de otros ámbitos en los que se desenvuelven y a los que tienen acceso los jóvenes estudiantes en la actual cultura posmoderna (sobre todo los mass media y la “cultura del video”), cuyas características son diferentes y hasta opuestas a las establecidos en los “códigos éticos”, reglamentos y dispositivos disciplinarios de muchas escuelas y sobre todo discursos, creencias y valores de docentes y directivos formados en la vieja tradición disciplinaria y autoritaria que aún prevalece en muchos casos y regiones de nuestro país.

Una contundente crítica y advertencia acerca de la cultura de la “seducción”, basada en los “mass media”, se expresa en el libro de Sartori *“Homo videns: la sociedad teledirigida”*⁸², en la que nos alerta contra los peligros del surgimiento de una nueva cultura de la imagen, opuesta perniciosamente a la entrañable cultura escrita. Pero debemos ser cuidadosos con este planteamiento ya que, de asumirse como un radical dualismo y oposición entre pasividad y actividad, sentimiento y razón, contemplación y comprensión, entretenimiento y reflexión, visión e imaginación y, sintéticamente la oposición entre cultura verbal vs. in-cultura visual, si bien pudiera estar plenamente justificado en algunos aspectos, su confrontación podría convertirse en un silogismo maniqueísta si consideramos que los sectores “iletrados” que ahora ocupan mucho de su tiempo frente al televisor en lugar de leer, son similares a los que hace unos 100 años muy probablemente tampoco leían, a pesar de no tener TV, ya que no sabían leer o no tenían oportunidad de hacerlo. Pero esta breve referencia a Sartori nos parece pertinente para apuntar la influencia que diversos analistas le atribuyen a la “cultura del video” en algunos de los sangrientos y trágicos hechos de violencia escolar en Estados Unidos.

En su reflexión antropológica y filosófica, Sartori afirma que:

*“...la televisión está permitiendo una permutación, una metamorfosis, que revierte en la naturaleza misma del homo sapiens. La televisión no es sólo instrumento de comunicación; es también, a la vez, paideía, (...) un instrumento « antropogenético», un médium que genera un nuevo ánthropos, un nuevo tipo de ser humano”.*⁸³

⁸² Sartori, G., *Homo videns: la sociedad teledirigida*, Ed. Santillana-Taurus, Madrid, 1998, 160 pp.

⁸³ Sartori, G., citado en Calderón, F., *...la vida es un juego de video*, en El Cachanía, Revista Virtual, No. 30, Ensenada B.C. México, 1999, el URL es <http://www.bajalink.com.mx/cachania/ejemplares/050599/juego.htm>

Sartori aborda en su libro el fenómeno que denomina el *video-niño*, argumentando que la televisión ha cambiado la naturaleza misma de la comunicación impresa o hablada, trasladándola al contexto de la imagen:

*"la palabra es un símbolo que se resuelve en lo que significa, en lo que nos hace entender. Por el contrario, la imagen es pura y simple representación visual. La imagen se ve y es suficiente (...) la televisión no es un anexo (de otros instrumentos de comunicación); es sobre todo, una sustitución que modifica sustancialmente la relación entre entender y ver".*⁸⁴

Sartori apoya sus tesis en investigaciones en las que se señala el hecho de que en EU los niños que aún no van a la escuela ven la televisión un promedio de tres horas al día y los de entre seis y doce años ven la televisión cinco horas diarias. También cita a un profesor norteamericano que especula que, sin se eliminara la televisión, "habría 10 mil asesinatos y 700 mil agresiones menos en un año".⁸⁵ Independientemente de estas cifras y presunciones, más adelante podremos analizar con más detalle algunas repercusiones que la "seductora" cultura del video pudiera estar teniendo actualmente en la formación de niños y jóvenes, así como en los trágicos y crecientes hechos de violencia en las escuelas. Siguiendo el planteamiento de Sartori podríamos decir que, cuando los niños y jóvenes ven una imagen particularmente violenta antes de entender los aspectos implícitos de lo que "ven" —y quizá ya nunca entenderán, aún no está en condiciones de discernir valores y principios morales, estéticos, costumbres, antecedentes antropológicos, históricos, culturales e ideológicos de la humanidad, etc. por lo cual se apropian e incorporan las "crudas" imágenes de muerte y violencia como parte de la realidad actual y de la que los acompañará toda su vida, en el marco de falsos estereotipos de "éxito", desafío, valor, "justicia", dominio o poder, protagonizado por modelos (sobre todo masculinos) armados y violentos, sin importar si están disfrazados de "Tortuga Ninja", "Dragon Ball", "Pókemon", "Rambo" o algunos de los peleadores sangrientos de "Mortal Kombat" que ve en la televisión, en el cine y en el juego de video de la farmacia o el local más cercano a la escuela. El niño y el joven aún no entienden lo que están viendo pero, precisamente por ello, absorben más eficazmente las imágenes de violencia como "modelos excitantes" y, sobre todo cuando ya tienen de por sí bastante violencia intrafamiliar o escolar que canalizar, expresar y proyectar en los video-juegos y programas de TV.

Pero una de las tesis centrales del presente trabajo es que estos fenómenos culturales propios de la posmodernidad han pasado por un proceso que se remonta a varios siglos atrás y que tienen que ver con la disciplina, la vigilancia, el castigo y el autoritarismo prevaleciente en la familia y en la escuela, por lo cual abordaremos a continuación algunos aspectos de las investigaciones que se han realizado en ese campo.

1. Dureza de la disciplina y el castigo en la familia y la escuela a través de los siglos

"Muchos grandes hombres, si no todos, que han conseguido una gran situación en la vida, llegaron a ser lo que son, no debido a la escuela, sino a pesar de ella y fuera de ella. Sus maestros los calificaban de malos alumnos"

A. Ferrière *Problemas de educación nueva.*

⁸⁴ *Ibid.*

⁸⁵ *Ibid.*

Existe una amplia variedad de autores interesados en la historia de la niñez que han centrado su interés en el carácter disciplinario de la función paterna como un aspecto revelador de las relaciones padre-hijo. Según Pollok, “la mayor parte de las obras que se ocupan del trato dado a los niños en siglos anteriores dan la impresión de que los padres sólo intervenían en la vida de sus hijos para azotarlos”⁸⁶, e incluso agrega que para Phillipe Ariès, en su obra *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, las formas de disciplina más severas, incluyendo un aumento espectacular en la supervisión por parte de los adultos, aparecieron simultáneamente al concepto de niñez en el siglo XVII. Sin embargo, derivado de su extenso estudio acerca del trato dado a los niños desde el siglo XVI, afirma que para la mayoría de los autores “a los niños siempre se les trató con rudeza tanto en el hogar como en la escuela, y que sólo hasta mediados del siglo XVIII hacen su aparición métodos de disciplina más humanos”⁸⁷, pero algunos autores también afirman que “en el siglo XIX se volvió a someter a los niños a una disciplina severa y al control total de los padres.”⁸⁸

Pollock comenta que una amplia mayoría de historiadores suponen que los padres y otros adultos han variado su forma de tratar a los niños, cambiando la crueldad por un trato cada vez más benévolo, pero dicha autora cuestiona la falta de análisis sistemático y el rigor de sus resultados que, en su opinión, han dado lugar a otras hipótesis sobre el tratamiento de los niños en el pasado, abriendo una amplia variación en la caracterización los métodos individuales de disciplina y creando la idea de que ningún siglo puede ser considerado como particularmente cruel o benevolente. De tal manera, en el capítulo referente a la “disciplina y control”, se aboca a indagar las fuentes documentales disponibles en relación con los métodos disciplinarios empleados con los niños, tanto en el hogar como en la escuela, así como las modalidades y dosis de control que los padres aplicaron a las vidas de sus hijos, dividiendo el material disponible en lapsos de 50 años, desde 1500 a 1900, con el fin de descubrir cuales han sido los cambios significativos en los modos de disciplinar en este lapso de tiempo.

En el caso de la disciplina escolar, podemos decir que durante siglos las escuelas — considerando las particularidades correspondientes a dicha institución en diferentes épocas— han tenido a su entera disposición a millones de niños, teniéndoles sin cuidado el agradarles, preocupadas primordialmente en formar hábitos, costumbres, conocimientos y la formación considerada útil, mostrándose en su mayoría indiferentes a los sentimientos y reacciones de los discípulos, aprendices o alumnos. Indudablemente podemos suponer que algunos maestros trataron de hacer más atractiva, útil y llevadera la vida escolar, sin hacerse demasiadas ilusiones, y resignados a convivir con el aburrimiento y sufrimiento de los niños, aceptando la idea de que “la educación no tiene porque ser alegre” y que, cuando mucho, una vez fomentado y establecido el sentimiento del deber, el discípulo puede llegar a ser capaz de aceptar este sistema, soportando valientemente las pruebas y castigos que si le hacen sufrir, sólo es “para hacer de él un hombre de bien”. Raros, sin embargo, eran los alumnos bastante maduros para comprenderlo, o bastante valientes para aceptarlo. Además, de escuela en escuela y de siglo en siglo, escribe Chanel:

“...repercute un largo grito de angustia y de dolor. El niño, convertido en adulto, conservaba a veces de su infancia, como San Agustín, un recuerdo de terror. “¿Quién no

⁸⁶ Pollock, L. A., “Los niños olvidados: relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900”, Ed. F.C.E., México, 1993.

⁸⁷ Pollock, L. A., *op. cit.* p. 169-170.

⁸⁸ Por ejemplo Robertson y Stone (1976), citados en Pollock, L.A., *op. cit.* p. 170.

*retrocedería de horror y no elegiría la muerte si le ofrecieran elegir entre morir o volver a ser niño?*⁸⁹

En su libro *La escuela odiada*, Chanel nos refiere una larga lista de métodos e instrumentos de castigo tales como las varas, el látigo, la palmeta, las cuales se han llegado a convertir poco a poco en “las armas parlantes del maestro de escuela”. Las “justificaciones” disciplinarias del uso de dichos instrumentos se muestran en casos como los siguientes:

“1. Un escriba, en Egipto, advirtió al niño: «Si eres negligente un solo día, se te pegará. El oído del joven está en su espalda. No escucha más que al que le pega»

2. En Grecia, a los niños se les pegaba por cada falta. Platón, en Las Leyes, pretende que el niño de tres a seis años sea corregido (sin nada de humillante, sin embargo, y sin cólera).

3. En Roma, principalmente después de Augusto, el uso de la palmeta (para las faltas leves), del látigo (para las más graves) era frecuente. Al maestro de Horacio, Orbilius, su alumno le calificaba con el epíteto plagosius (azotado, donador de golpes). El término de «orbilianismo» se empleo en el siglo XVIII, para designar la práctica de los castigos corporales.

4. En la Edad Media, las brutalidades eran corrientes: «Son malos, decía un abad de San Anselmo, arzobispo de Canterbury (1033-1109), día y noche, no cesamos de pegarles» La reglamentación en uso daba una gran idea de las brutalidades reales: bofetadas, puntapiés, puñetazos, bastonazos; encarcelamiento; ayuno; poner de rodillas; látigo, etc.⁹⁰

5. Sabemos, por Erasmo y por Rabelais, lo que era en el siglo XVI, la vida de los niños en el colegio de Montaigu (en Paris). Gargantúa, al hablar de este «colegio de Pordiosería», evoca la «enorme crueldad y vileza», la «inhumanidad» que reinaba en él. «Tempestad» dio muchos latigazos a los escolares en el colegio de Montaigu: «Si por pegar a los niños, escolares inocentes, los pedagogos son condenados, él está en la rueda de Ixion⁹¹, dando latigazos al perro Courtault, que le hace tambalearse.»⁹²

La visión que nos presenta Erasmo acerca de las escuelas no es muy alentadora que digamos, al calificarlas de;

“...lugares de tristeza y de tormentos, ensordecidas por los gritos, infectadas por el mal olor y la suciedad [...] qué satisfechos están de si mismos (los maestros), cuando, con una mirada feroz y una voz temible, espantan a los chavales temblorosos; cuando destrozan a esos desgraciados a palmetazos, a varazos o dándoles latigazos, y revestidos con la piel del león, como el asno de Cumes, se entregan a mil accesos de furor⁹³

Montaigne también condena la rígida y violenta disciplina de los colegios:

“Llegad ahí en el momento en que trabajan, no oís más que gritos y niños torturados y maestros enajenados por su cólera. ¡Qué manera de despertar el interés por sus

⁸⁹ Chanel, E., “La escuela odiada”, Ed. Desclée de Brower, Bilbao, 1976, p. 9-14

⁹⁰ Símbolo de la disciplina, este último estaba grabado en algunos sellos. Los alumnos, en un homenaje quizá irónico, iban solemnemente al bosque a coger las varas que servirían para pegarles.” (Durkheim: L'Education morale, Alcan, p. 213.)

⁹¹ Héroe de la mitología griega. Zeus, para castigarle por haber deseado a su esposa Hera, le hace atar por Hermes a una rueda infamada que, en, los infiernos, da vueltas eternamente.

⁹² Chanel, E., *op. cit.*, pp. 9-14

⁹³ Erasmo de R. *Eloge de la folie*, La Renaissance du Livre, p. 96, citado por Chanel, E., *op. cit.* p. 11.

lecciones, a esas almas tiernas y temerosas, dirigiéndolas con una cara coloradota espantosa, con las manos armadas con látigos!”⁹⁴

Basado en diversos testimonios documentales investigados, Stone afirma que “No puede haber duda alguna de que tundir a los niños era cosa normal y de todos los días en las escuelas elementales de los siglos XVI y XVII”⁹⁵ Sin embargo, en relación con este periodo, Pollock señala que se cuenta con mucha menos información documental sobre disciplina escolar en comparación con la disciplina familiar, pero aun así afirma que la situación de la disciplina escolar fue mucho menos terrible que la que nos presenta Stone ya que, si bien no hay duda de que en las escuelas se castigó corporalmente a algunos niños, no todos recibieron castigo, además de que en casi todos los casos documentados de castigo, los padres manifestaron su desacuerdo con el castigo severo y en ocasiones intervinieron en favor de su hijo. Para la autora, este resultado contradice lo afirmado por Ariès, en el sentido de que los alumnos recibían frecuente castigo físico en la escuela porque sus padres estaban de acuerdo en que se les disciplinara de ese modo y agrega que, si bien es cierto que los padres no deseaban que sus hijos fueran desenfrenados, esto no implica que estuvieran a favor de castigos excesivos. Pero creemos que la escasa información que encontró Pollock, al igual que las referencias anteriores que nos presenta Chanel, en las que no se explicitan las fuentes documentales a las que se recurrió, no nos permiten hacer afirmaciones contundentes con respecto a las modalidades disciplinarias utilizadas en estas épocas, ni tampoco descartar la idea expresada por Ariès. Pero esta ausencia de una extensa información documental no evita que apreciemos el valor testimonial de algunos casos, tales como el ocurrido en 1576, que nos reseña Franklin:

“...un profesor auxiliar de enseñanza maltrató tan duramente a un niño, llamado Dionisio Lebégue que daba horror el verle. El asunto llegó hasta el Parlamento, que suspendió de sus funciones al profesor auxiliar durante un año y ordenó que pagara a su víctima una indemnización de sesenta libras”⁹⁶

En relación con el siglo XVIII, Pollock tampoco encuentra cambios significativos en relación con siglos anteriores, ya que afirma que no todos los alumnos fueron castigados e igualmente hubo padres que aceptaron que sus hijos fueran sometidos a disciplina y control en la escuela, sin aceptar ninguna crueldad con sus hijos. Además, como revelan algunos diarios, los golpes no fueron el único castigo impuesto, sino que los maestros utilizaron diferentes tipos de disciplina, ensayando otros métodos más “benignos”, por lo cual no se ha encontrado ningún cambio espectacular en la gama de disciplina escolar que se usó en los niños. Sin embargo, parece que si al niño se le enviaba a alguna escuela pública inglesa “aumentaba la probabilidad” de que recibiera castigo corporal.

En este periodo Chanel nos presenta un panorama menos “benevolente” al afirmar que durante estos siglos los duros castigos son generalizados:

“Las Ordenes enseñantes que, sin embargo, trataban a los alumnos con una preocupación de humanidad, no dejaban tampoco de pegarles [...] Al duque de Boufflers, futuro gobernador de Flandes, le dieron latigazos en el liceo Luis el Grande (atendido por los jesuitas), así como a Arouet-Voltaire, su condiscípulo, por haber tirado al profesor, el célebre P. Le Say, bolas de papel con una cerbatana [...] En los Hermanos de las

⁹⁴ Montaigne, M., citado en Chanel, E., *op. cit.* p. 11.

⁹⁵ Stone, L. “The rise of nuclear family in early modern England”, en Rosenberg, C., comp.: *The family in history*; University of Pennsylvania Press, Filadelfia, 1977, p. 164.

⁹⁶ Franklin, A.: “Vie privée d'autrefois”, Ecoles y Collèges, Plon, p. 9, citado en Chanel, E., *op. cit.* p. 11.

Escuelas Cristianas, se emplea la palmeta en los casos leves y las varas en los casos graves: ausencias, negativa de obediencia, querellas o luchas con los compañeros. Pero proscriben los golpes en la cabeza, en la cara y en la espalda [...] Los propios Jansenistas, a pesar de su mansedumbre, admitían los castigos corporales. El gran Comenius (1592-1670) admite los golpes en los casos extremos. El «Buen Rollin» de que habla Rousseau, sin negar el inconveniente de las varas, reconoce su necesidad y se funda en la Escritura: «Aquel que evita la vara odia a su hijo; pero el que la ama se esfuerza en corregirle» [...] Un maestro, en el siglo XVIII, se vanagloriaba de haber administrado 2.227.302 correcciones corporales.»⁹⁷

Para Stone, los azotes fueron el método normal de disciplina en los hogares del siglo XVI y XVII, siendo su principal meta “el quebrantamiento de la voluntad... y el castigo físico el método normal para lograrlo.”⁹⁸ Pero para Pollock esta afirmación es más aplicable a las escuelas de inicios del siglo XIX, en las que la severidad en la disciplina fue más acentuada y generalizada, además de que la disciplina familiar también se volvió más severa durante este periodo. Además, la autora considera algunas circunstancias socioculturales que matizan estos datos, ya que, debido a que sólo las familias ricas podían enviar a sus hijos a la escuela pública, y a que fue precisamente en ésta donde se sometieron a los alumnos a un régimen que llegó a ser de crueldad excesiva, podríamos decir que en las escuelas públicas de Inglaterra los maestros creían que la disciplina brutal era necesaria para la educación de los estudiantes. Esta perspectiva de la disciplina, en la que en ocasiones quedaban marginados los padres por la “justificación” y prescripción social que de ella se hacía, queda plasmada dramáticamente en lo escrito por una madre cuando su hijo llega a la edad de entrar en Eton:

“Cuando pensaba en todos los sufrimientos y tentaciones que mis pobres chicos debían sufrir en ese lugar, me estremecí de pies a cabeza y oré por que del cielo les viniera ayuda. Es una perspectiva triste, pero la verdad es que todo el mundo dice que es el único modo de educar a los chicos; ¡hay que pasar por ello! ¿Cómo puede una pobre mujer enfrentarse al juicio de todo el mundo?”⁹⁹

Otro aspecto a destacar en la indagación de Pollock, es su afirmación de que existe una clara diferenciación de género en la disciplina aplicada a muchachas y muchachos, ya que era mucho más frecuente y probable que a estos últimos se les dieran palos y azotes. Finalmente, en relación a la segunda mitad del siglo XIX, la autora encontró muy pocos documentos acerca de la disciplina escolar, pero aun así declara que, al igual que en la disciplina en el hogar, el salvajismo de los castigos disminuyó en las escuelas, aunque todavía se llegaron a administrar severos castigos. Basada en esto, concluye que

“...los niños norteamericanos tuvieron mayores probabilidades de escapar de los castigos crueles, sobre todo en la parte final del siglo XIX, que los niños ingleses. Esto se corresponde con las pruebas de lo ocurrido en la disciplina en los hogares: los padres ingleses se preocupaban más que los norteamericanos por la disciplina.”¹⁰⁰

Para Chanel, la disciplina escolar en el siglo XIX llegó a ser “menos brutal”, sin que por ello se llegara a evitar castigos físicos “menos severos” tales como bofetadas o golpes con varillas o reglas. Enumera además —basada en una encuesta efectuada en 1836 entre un

⁹⁷ Chanel, E., *op. cit.* p. 11-12.

⁹⁸ Stone, L., *op. cit.*, pp. 167, 170.

⁹⁹ Pollock, L. A., *op. cit.* p. 228.

¹⁰⁰ Pollock, L. A., *op. cit.* p. 230.

centenar de maestros de escuelas municipales— la amplia variedad de técnicas disciplinarias derivada de la “creatividad” (¿o sadismo?) de los maestros para idear nuevas formas de penalidad, de la cual se deriva el siguiente cuadro de los castigos practicados: “reprimendas, malas notas, tarjetas de descontento, privación de recreo, poner de rodillas, besar el suelo, castigo de pie, taburete de infamia, escrito colgado del cuello, pan seco, prisión, tirón de orejas, cachete, bofetón o capirotazo, verdascazo, reglazos, palmeta, macillo de madera, disciplinas, manaza de cuero, mientras que las recompensas sólo consistían en cruz, buenas notas o medallas diversas.”¹⁰¹ Por ejemplo Vildrac, al evocar a su maestro, le presenta como un hombre muy brutal: “Temíamos los interrogatorios porque, si vacilábamos, los reglazos, las bofetadas caían inmediatamente.”¹⁰²

En Inglaterra no se era más condescendiente con los escolares. Según André Maurois, en el célebre colegio de Eton el doctor Keate (nombrado director en 1809) era “un hombrecito temible, que consideraba las tundas de palos como una pausa necesaria en el camino de toda perfección moral y que terminaba sus exhortaciones diciendo: ¡Sed caritativos muchachos, u os pegaré hasta que lo seáis!”¹⁰³ En el colegio de Ascot, donde Winston Churchill comenzó sus estudios, “una sala estaba reservada a los castigos corporales. El director, un sádico de la tunda de palos, cantaba con fervor religioso, mientras administraba la paliza. El niño, invitado a menudo a esta desagradable ceremonia, vio debilitarse su salud, hasta tal punto que su familia le sacó del colegio.”¹⁰⁴ En las escuelas de Irlanda, se prohibió el castigo usando tiras de cuero, adornadas a veces con piezas metálicas o colgantitos de plomo, aunque no por ello se desautorizaron los cañazos o bastonazos.

El refinamiento de los castigos, que hacia el siglo XIX hace disminuir los golpes y sufrimientos corporales (malos alimentos, falta de confort, malos tratos), cambiándolos por otro tipo de castigos —tal vez más crueles y humillantes— como es el caso: “arrodillamiento (a veces sobre un leño nudoso, los brazos en cruz), gorro de asno, llamamiento a la burla de los compañeros”, no nos permite hablar propiamente de una mayor “humanización” de las técnicas disciplinarias. Estas escuelas-prisiones, constituyen el marco deprimente en el que prevalece una disciplina inhumana en la que el niño, con frecuencia demasiado joven (menos de doce años), es alejado de los afectos familiares, conociendo una nostalgia próxima a la desesperación y a veces el decaimiento y la muerte. Allí, —nos dice Michelet— “...muchos pierden allí la lozanía y mueren”¹⁰⁵. Lanthenas, médico de la época, escribió la tesis: “La educación, causa lejana y a menudo próxima de todas las enfermedades [...] Extraño efecto de la educación...”.

Al contemplar este sombrío cuadro que nos ofrece la historia, ¿podemos asombrarnos después de ello, del rechazo, la repulsión, la pereza, las escapatorias y otras reacciones “naturales” de los niños y jóvenes hacia la escuela? La mala disposición para ir a la escuela no es un problema nuevo y fue expresado elocuentemente por Shakespeare al describir al niño “...que se arrastra como una oruga, para ir de mala gana a la escuela”.¹⁰⁶ En la Inglaterra de fines del siglo XIX, después de que ir a la escuela fue declarado obligatorio, apareció el término *playing hokey* (hacer “novillos” o, como se diría en México “irse de pinta”), comprendiendo con ello muy diversos tipos de *ausencia escolar no autorizada*. Si bien en el

¹⁰¹ G. H., Le Monde del 22 dic. 1967, citado en Chanel, *op. cit.* p. 12.

¹⁰² Charles Vildrac (1882-1971): poeta, novelista dramaturgo. Autor del Libro de Amor, de los Cantos del desesperado, del Transatlántico Tenacity.

¹⁰³ Maurois, A., “Ariel o La Vie de Shelley”, citado en Chanel, *op. cit.* p. 13.

¹⁰⁴ Chanel, *op. cit.* p. 13.

¹⁰⁵ Michelet, J. (1798-1874), escritor e historiador francés especialista en la Revolución Francesa.

¹⁰⁶ Creak, M., Prefacio al libro de Kahn, J.H. y Nursten, J. P., *Causas y tratamiento del rechazo escolar*, Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina, 1977, p. 9.

ausentismo escolar se manifiesta la negación de los niños y jóvenes para asistir a la escuela, los antecedentes, causas y justificaciones de cada caso pueden ser de índole muy diferente, por lo cual se han utilizado diferentes expresiones tales como “ausentismo”, “rechazo escolar” o, desde una perspectiva clínica para casos extremos de miedo irracional, angustia y manifestaciones “regresivas” o agresivas, se ha utilizado la expresión “fobia a la escuela”. Para Kahn y Nursten, por ejemplo:

“La fobia a la escuela difiere mucho del ausentismo y tiene sus propias patologías, manifestaciones y necesidades terapéuticas. Se ha expuesto que, en general, quien se ausenta de la escuela proviene de un hogar donde hay pobreza material o emocional y que su inteligencia será probablemente inferior al término medio. En cambio, aquellos niños con fobia escolar suelen pertenecer a un hogar de buena condición económica, en donde el clima emocional es más bien rico que escaso y lo corriente es que tengan un nivel de inteligencia superior al normal.”

Adicionalmente, estos autores consideran que el problema del rechazo escolar no puede reducirse a la explicación simplista de un conflicto ocasionado por el pasaje de un medio familiar permisivo y sobreprotector a uno más estructurado y exigente como el ámbito escolar pero, aún así, consideran a la “fobia a la escuela” como un “problema clínico individual” en el que se manifiestan problemas psicológicos (neuróticos) que derivan de conflictos familiares, sociales, dificultades de adaptación, etc. y que requieren tratamiento profesional. En esta perspectiva, si bien podría compartir el interés y la detallada descripción de los trastornos psicológicos, emocionales y sociales de los niños derivado de su rechazo a la escuela, no estoy de acuerdo en la tibia y prácticamente nula crítica que se hace de la escuela, a la que el alumno debiera adaptarse como uno de los criterios de éxito del tratamiento. Pero se nos podría rebatir ¿cómo es entonces que un niño rechaza ir a una escuela que aún no conoce, pues apenas le inscribieron por primera vez? ¿cómo se podría responsabilizar a la maestra o a la escuela de tal rechazo, oposición y temor anticipado?

Al tratar de responder irreflexivamente a estas preguntas podríamos caer en la trampa de pensar en un tiempo lineal, un espacio circunstancial y un comportamiento funcional, propio de la psicología positivista, dejando de lado la reflexión y análisis acerca del poder propio del dispositivo disciplinario y las formas de subjetivación que produce. Si bien es cierto que es un proceso psicológico complejo la separación y ruptura del “vínculo simbiótico” que hace dependiente al niño de su madre o de quien se encargue de su crianza inicial, no debemos dejar de considerar por ello las dificultades, particularidades y reacciones individuales al proceso de incorporación al dispositivo organizativo, disciplinario y pedagógico de la escuela, cuya reglamentación del tiempo (horarios de clase, recreo, entrada y salida, etc.), espacio (salones, patio, baños, etc.) y, sobre todo, del cuerpo (sentado, parado, callado, mano levantada, higiene, coordinación grupal, etc.) implica una subordinación de los impulsos básicos y las tendencias egocéntricas del niño a los requerimientos disciplinarios de la escuela. Pero igualmente no debemos dejar de considerar que muchos niños, al llegar a la escuela por primera vez, en ocasiones ya traen un largo historial de maltrato en la familia por lo que:

“La mayoría de los maestros están de acuerdo en que los niños que manifiestan los problemas de comportamiento más serios en la escuela son aquellos que resultan más maltratados en casa. Los niños que son maltratados en casa han sido condicionados a esperar la misma clase de trato de las personas en posición de autoridad fuera de la casa. Para estos niños, la zona de batalla que es su vida familiar, se extiende a su vida

escolar. Esto les predispone al fracaso académico y el abandono de estudios, y también a enfrentamientos con las autoridades juveniles y el sistema criminal de justicia".¹⁰⁷

Pero también, finalmente, es necesario tomar en cuenta que no es lo mismo el rechazo escolar para un niño que ingresa al nivel básico de la escuela, que para un joven de secundaria. Al menos podemos señalar como diferencias significativas el hecho de que el joven ya lleva varios años en la escuela y tiene una experiencia acumulada de sometimiento a la disciplina, aprendizaje académico, adaptación a las normas, cumplimiento y sometimiento de infinidad de ordenes superiores, lo cual seguramente también le ha dejado una secuela de rebeldía, rechazo, frustración, apatía, violencia contenida o "fobia escolar".

2. Mobbing: el círculo perverso del "acoso moral" en la posmodernidad

Una muestra del tipo de problemas sociales, culturales y educativos que vivimos actualmente se engloban en un fenómeno que ha sido motivo de preocupación y estudio por parte de diversos especialistas, vinculado y derivado en cierto sentido del concepto de violencia simbólica o violencia psicológica, a partir de la reciente publicación del libro *"Acoso Moral: el maltrato psicológico en la vida cotidiana"*¹⁰⁸ de la criminóloga y escritora Marie France Irigoyen, el cual se convirtió en best-seller en Francia, trascendiendo rápidamente sus fronteras. Allí la autora describe que, como consecuencia de vivir en una sociedad hostil y competitiva, cuando la víctima es objeto de algún ataque y reacciona intentando rebelarse, la "maldad latente" cede su lugar a una "hostilidad declarada". A partir de este momento, se inicia una fase de destrucción moral que ella llama "psicoterror" donde todo vale, inclusive la violencia física: a esta situación se la conoce hoy en todo el mundo como acoso moral o *mobbing*.

Desde esta perspectiva, el acoso moral es una manifestación constante y en ocasiones progresiva de comportamientos abusivos, palabras, actitudes, gestos o escritos que pueden atentar contra la personalidad, la dignidad, la estabilidad emocional, así como la integridad física y psicológica de un individuo. Se utiliza la expresión "círculo perverso" en el sentido de que este fenómeno es caracterizado por una serie de prácticas y comportamientos deliberados, reiterativos y progresivos por parte del agresor cuyo fin (implícito o explícito) es provocar incertidumbre, inseguridad y ansiedad en la víctima, provocándole una actitud reactiva y defensiva que, a su vez, genera nuevas tensiones que retroalimentan y escalan los niveles y modalidades de violencia entre individuos y entre grupos. Casi siempre, en el proceso gradual de acoso moral o maltrato psicológico, el propósito inicial del agresor es sorprender y paralizar a su víctima creándole confusión e inseguridad, dejándolo sin recursos para que no reaccione oportunamente ni se defienda cómo lo haría en un proceso normal y corriente, por lo cual un individuo puede hacer pedazos paulatinamente la estabilidad del otro. El aspecto de perversidad de este acto no necesariamente proviene de un claro trastorno patológico del agresor o de una incapacidad psicológica de la víctima, sino de la fría y a veces agresiva racionalidad requerida por la posición de poder organizacional, jerárquico, institucional o corporativo en la que se encuentra o a la cual aspira el jefe o líder, la cual requiere y se combina con la incapacidad de considerar a los demás como seres humanos de igual a igual, que es una característica propia de las relaciones "verticales" de poder.

¹⁰⁷ Riak, J., *Hablando claramente sobre el castigo físico en los niños*, en el Sitio de internet: "El Proyecto No-Spank", URL: <http://www.nospank.org/straus6.htm>

¹⁰⁸ Irigoyen, M. F., *"Acoso Moral: el maltrato psicológico en la vida cotidiana"* Ed. Paidós, 1998.

Pero cabe hacer la aclaración de que, continuando con la línea de pensamiento foucaultiano de secciones anteriores en relación con el dispositivo disciplinario, debemos evitar concebir al “acoso moral” sólo en su dimensión negativa para analizar sus posibilidades productivas, reconociendo que en la actualidad este tipo de fenómenos característicos de la “seducción”, desempeñan funciones estratégicas dominantes y cambiantes características del poder en las sociedades de control, en el que los individuos no sólo corren el riesgo de padecerlo, sino también pueden llegar a buscarlo y ejercerlo, una vez que la experiencia inicial como dominados, les permite el desarrollo de cierta capacidad de resistencia, produciendo efectos de verdad y ámbitos de realidad, permitiendo el logro de metas que posibilitan intercambios de posición y jerarquía. Dicho sintéticamente, las víctimas de la violencia simbólica, el acoso moral o la manipulación perversa, según se les prefiera denominar, no sólo aprenden a soportar, “resistir” y contrarrestar” dichas estrategias, técnicas y recursos propios del poder que vivimos actualmente, sino que también llegan a “desear silenciosamente” y “aprender sistemáticamente” a utilizarlas para, en su momento, ejercerlas sobre otros, sea en el mismo o en otros contextos y situaciones (de la familia a la escuela, de la comunidad al trabajo, de las escenas de TV a las relaciones de pareja, etc.).

Estas situaciones habituales, como verdaderas “escuelas de la vida” encuentran su fundamento en las experiencias propias de subordinación cotidiana, las estrategias de resistencia, así como la enorme influencia seductora de los “mass media” y el “aprendizaje por observación”, aunque no por ello debemos pensar que en sus formas particulares de expresión sean exclusivas de las sociedades disciplinarias ya que, con las características propias de cada época y situación histórico-social, han existido desde el esclavismo y, con todas sus peculiaridades, existen líneas de continuidad que se extienden y expresan en las actuales sociedades de control. De tal manera, no es inconcebible pensar que muchas de las víctimas de esta modalidad de violencia y poder denominada “acoso moral” se lleguen a convertir en algún momento determinado en agresores, reproduciendo de tal manera el “círculo perverso” de la violencia y el poder, como es el caso de niños maltratados (como hijos y/o como alumnos) que se llegan a convertir en padres, parejas o maestros golpeadores; trabajadores explotados, subordinados y humillados que se convierten en patrones o capataces crueles, etc., revanchistas, vengadores y resentidos que repiten y ejercen sobre otros la violencia y el poder despótico del que en un pasado fueron objeto.

De tal manera, cada uno de nosotros no sólo podemos llegar a padecer o ser objeto del acoso moral, sino que incluso podemos llegar a utilizar un proceso perverso similar para acceder, conservar, ejercer o defender un lugar en la “pirámide” o red de relaciones de poder, lo cual se vuelve destructivo a lo largo del tiempo, de acuerdo con la frecuencia y la repetición del acto, ya que los requerimientos y consecuencias circulares y escalables de la violencia psicológica requieren que el individuo perverso sea sistemáticamente autoritario y abusivo, fijándose a tal modo de ser, que se condiciona por el lugar que se ocupa en la escala del poder, que no se cuestiona ni pone en tela de juicio a sí mismo jamás, ni tiene compasión o respeto por los demás, ya que respetar al otro supondría considerarlo como un ser humano igual a sí mismo, lo que le implicaría reconocer el sufrimiento físico, psicológico o moral que se le ocasiona. En su grado extremo, este tipo de individuos despóticos necesitan rebajar a los demás no sólo para ocupar y defender “su posición” de poder sino para autoafirmarse, por lo que requieren de una posición que sufrague su necesidad de admiración y aprobación, engrandeciéndose artificialmente a costa de humillar a los demás, haciéndoles sentir lo que consideran “su poder” y evitando cualquier titubeo, contradicción o conflicto interior al descargar sobre los demás la responsabilidad de lo que no funciona. Las técnicas y estrategias utilizadas por esta faceta perversa del poder consisten en rechazar la

comunicación directa, descalificando los argumentos del otro, desacreditando sus motivaciones, argumentos o justificaciones, aislándolo del posible apoyo que pudiera recibir por parte de aliados o compañeros e induciéndolo a cometer errores.

Una de las estrategias fundamentales del ejercicio perverso del poder que se expresa en el acoso moral se basa en la negación de la comunicación directa, y es por ello que el acosador se vuelve “frío”, calculador y malvado, sin mostrarlo de forma ostensible que pudiera traerle problemas ante autoridades superiores a él o ante quienes pretende conservar una imagen favorable, amable o condescendiente, sino simplemente haciendo uso de imperceptibles retoques desestabilizadores que sean difíciles de identificar a primera vista. Tales técnicas de desestabilización consisten en insinuaciones de “sugerir sin pedir explícitamente” (frecuentemente utilizadas en el “acoso sexual” o en diferentes formas de corrupción), las alusiones malintencionadas (para desvalorizar aportaciones de alguien a quien se pretende hacer quedar mal), así como las mentiras y las humillaciones. Por medio de estos métodos y estrategias aparentemente triviales y de lo que se insinúa maliciosamente sin decirlo abiertamente, es posible desestabilizar a alguien o incluso destruirlo sin que su círculo de allegados se percate de ello y puedan llegar a intervenir.

Las víctimas de este tipo de violencia psicológica, al principio y en contra de lo que los agresores pretenden hacer creer a los demás, no son personas afectadas de alguna patología o particularmente débiles. Al contrario, el acoso moral empieza, se agudiza y se sistematiza progresiva y paralelamente a medida que la víctima reacciona contra el autoritarismo y violencia del otro para no dejarse someter y avasallar. Como señalamos anteriormente, en un inicio el acoso moral se realiza por la descalificación anticipada de que es objeto la víctima por parte del perverso, lo cual le sirve de argumento en el momento y posteriormente para ejercer y justificar, ante los demás y ante la víctima misma, la crueldad utilizada contra ella, haciéndoles pensar que se merece lo que le ocurre y advirtiéndoles implícitamente a otros lo que les podría ocurrir en una situación similar. Por tal razón, cuando se establece un proceso de acosos, la víctima es estigmatizada por parte del agresor, quien atribuye a su forma de ser la responsabilidad de las consecuencias del conflicto y haciéndole creer a otros (e incluso a la víctima misma) que el trato con ella es imposible por tener mal carácter, problemas de personalidad, por ser conflictivo(a) o, simplemente, porque “está loco(a)”, propiciando con ello que los demás se olviden o dejen de apreciar cómo era la persona antes del conflicto provocado o de cómo es regularmente en otros contextos. Una vez que el acosador logra sacar de sus casillas a la víctima, no es raro que logre convertirla en lo que se propuso convertirla y, para que esto resulte creíble a los demás, hay que descalificarla y provocarla para inducirle a comportarse de un modo reprobable y congruente con la mala imagen que se le formó; de tal manera, se cierra el círculo perverso y seductor del acoso moral.

En el medio laboral, algunos especialistas coinciden en que la violencia psicológica ha alcanzado niveles de epidemia: chismes malintencionados, vacío en las relaciones interpersonales, humillaciones, chantajes, falta de reconocimiento, despotismo, etc. y, según el informe “Violence at work” de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) del año 1998, aunque las principales víctimas de la violencia en el trabajo son mujeres, este fenómeno también afectan al sexo masculino y en algunos países ya constituye un delito. En Argentina, por ejemplo, según el informe, el 6,1 por ciento de los varones y el 11,8 por ciento de las mujeres sufrieron algún tipo de violencia física o psicológica en su lugar de trabajo, mientras que el 16,6 por ciento de las mujeres fueron acosadas sexualmente.¹⁰⁹ En otros datos recientes de la OIT se muestra que el acoso moral es una de las formas de violencia en el

¹⁰⁹ *Acoso moral un mal de hoy. Víctimas de la violencia en el trabajo* El URL es: <http://www.parati.com.ar/secciones/actualidad/psa0003.htm>

trabajo que más se ha incrementado en los últimos años y, aún en los países más “desarrollados” como Inglaterra, se encontró que un 53 % de los empleados habían sufrido algún tipo de acoso moral mientras que un 78 % reportó haber sido testigo de alguna situación de este tipo.

Estos y muchos otros datos que actualmente se están publicando acerca de esta problemática, son atribuidos en gran medida a los procesos culturales y económicos de la “globalización” y al auge del “neoliberalismo”, que representa el triunfo mundial del capitalismo salvaje que privilegia la producción, el beneficio económico, la competitividad del “ejército de reserva” para alcanzar el sometimiento y devaluación de la mano de obra, ya que para conservar un puesto o “ascender” en el trabajo actual muchos individuos no tienen empacho en hacerlo sacrificando o negando afectos, intereses comunitarios y principios éticos elementales de convivencia, respeto y compañerismo. Algunas de las principales condiciones favorables de este tipo de situaciones son los grandes niveles de desempleo y competencia para ingresar y conservar un empleo, lo cual propicia que las personas se vean obligadas a soportar este tipo de humillaciones más de lo que debieran hacerlo.

En países como Suecia o Australia el acoso moral ya constituye un delito penado por las leyes laborales y, aún cuando este fenómeno se ha estudiado particularmente en países anglosajones y en países nórdicos, actualmente en algunos países europeos como es el caso de Francia, los departamentos de recursos humanos, las organizaciones sanitarias y algunas asociaciones profesionales de médicos, sociólogos y psicólogos vinculados con el medio laboral han empezado a interesarse seriamente por analizar y atender este problema.

En una gran diversidad de situaciones cotidianas, el llamado *mobbing* comienza con alguna acción aparentemente insignificante, ya sea un comentario sarcástico o dicho en doble sentido “al pasar”, o de sutil lenguaje corporal tal como un “inocente” movimiento con la mano o una actitud corporal, una sonrisita burlona o una mirada hostil, pero ¿qué lo sustenta u ocasiona...? ¿es conveniente atribuirlo y reducirlo a situaciones tan inmediatistas tales como que el agresor, (sea este el jefe, el profesor, el supervisor, o incluso algún compañero de trabajo o de la escuela) se levantaron de mal humor, buscando alguien en quien descargar su enojo o frustración...? La víctima puede tener una visión tan corta para creer que es sólo eso, pero lo único a lo que podría conducirle ese razonamiento es a esperar pasivamente a que al agresor “se le pase el mal humor” y esperar que la situación mejore, si no es que antes explota violentamente, aunque tal vez también podría empezar a sospechar que se trata del primer eslabón de una oculta y perversa cadena de poder y subordinación colmada de malas intenciones, humillaciones, maltratos y vejaciones, cuyo fin y estrategia es desestabilizarla emocionalmente hasta lograr, finalmente, que renuncie a su lugar de trabajo, a los derechos laborales obtenidos o a los que aspira, o a su libertad y dignidad como persona.

El acoso moral, por velado y disfrazado que sea, es siempre una estrategia de poder que implica un abuso de autoridad, en el que la persona que lo lleva a cabo busca mantener su posición privilegiada en la estructura de poder y, por algún motivo, la víctima le resulta una amenaza o una oportunidad para demostrar y conservar ante otros dicho lugar de poder. Esta clase de violencia simbólica, puede abarcar todo tipo de agresiones, incluyendo las sexuales y discriminatorias; los ataques pueden ser directos y explícitos, tal como gritos, regaños o maltratos en público, o bien más sutiles, indirectos o privados tal como retirar el saludo, hablar a los demás ignorando a la persona acosada, darle tareas inferiores, excesivas o desagradables a las que venía realizando, trasladarla a una zona de trabajo desfavorable, contar chismes, mentiras o chistes malintencionados sobre la víctima, no darle trabajo (“congelar”) o ponerle apodosos denigrantes. Una característica frecuente del “acoso moral” o maltrato psicológico es la “comunicación paradójica” en la que hay un doble mensaje: uno

explícito y otro encubierto, de tal manera que, frente a una denuncia, el agresor se puede escudar en el mensaje formal, negando el segundo mensaje o considerándolo sólo como “una interpretación”, cuyo fin es desestabilizar psicológicamente a la víctima.

Otra característica común a prácticamente todas las situaciones de acoso moral, es su carácter indecible pues, si bien se trata de manifestaciones del poder cuya violencia es objetivada, aunque se mantenga oculta, su estrategia fundamental consiste en atacar y afectar el sentido de identidad del otro, privándolo —temporal o permanentemente— de toda individualidad desde la cual se pueda expresar con claridad y dar cuenta del conflicto que vive el individuo. La violencia perversa aparece y se ejerce regularmente en momentos y situaciones de crisis, cuando un individuo en el que prevalecen defensas perversas no puede tolerar o asumir las consecuencias de una elección difícil o la responsabilidad de errores cometidos, lo cual afecta o amenaza su precaria y aparente integridad personal, que le requiere adoptar una posición de poder o dominio sobre otro(s), a través del ejercicio de una violencia indirecta, que se ejerce frecuentemente a condición de una declinación o postergamiento de principios elementales como el respeto a la verdad, asumiendo actitudes de “mala fe”, hipocresía, envidia, cinismo, ambición, etc., como sucede con mucha frecuencia en los procesos legales de separación, divorcio, demandas legales por “abuso de confianza”, despidos, despojos, etc. en los que incluso los abogados aconsejan “negarlo todo”, denigrar, atacar, exagerar, etc. como estrategias de defensa legal.

En relación con muchos aspectos de la vida cotidiana, a muchas personas y profesionales tal vez les parezca exagerado hablar de perversión, ya que se le adjudica un juicio de valor según el cual se reserva esta expresión para actos de gran crueldad o patología, pero consideramos que dejar de señalar a la perversidad por su nombre puede ser algo aún más grave, pues supondría aceptar que las víctimas del acoso moral permanezcan indefensas y que se les pueda agredir a voluntad y que aceptemos esas manifestaciones, —personal y socialmente—, como “habituales” cerrando los ojos ante tales forma de violencia indirecta y cotidiana. De acuerdo con diversas propuestas “seductoras”, propias de las sociedades de control”, en nombre de los humanistas más románticos e ingenuos, en vez de hablar de “perversión”, seguramente muchos sugerirían el uso de términos más “suaves” tales como desacuerdos, desavenencias, divergencias o conflictos, por lo cual resultaría suficiente con acudir a un “consejero matrimonial” o terapeuta familiar para atender algunos casos graves de violencia de pareja o intrafamiliar, al igual que tomar cursos de “relaciones humanas” en el caso de casos graves de perversión, abuso psicológico y acoso moral en el medio de trabajo, sin considerar el grave riesgo que corren las víctimas.

Con el pretexto del “respeto a las diferencias”, entre otros argumentos propios de la “seducción posmoderna”, nos hemos vuelto “condescendientes y resignados” ante ciertos ataques de perversidad, ya que el actual contexto sociocultural permite que la perversión se desarrolle porque la tolera. De tal manera, no se trata de justificar a los perversos, los cuales ya se defienden bien por sí solos, sino de evidenciar y denunciar su nocividad y su peligrosidad, con el fin de que las víctimas o futuras víctimas puedan defenderse mejor. La manipulación perversa, por medio de la violencia psicológica y el acoso moral, genera trastornos graves y muchas veces permanentes tanto en niños como en adultos. Ante esta problemática, los métodos terapéuticos clásicos no son suficientes para ayudar a estas víctimas y se vuelve necesario buscar o construir herramientas más adecuadas y efectivas que tengan en cuenta la especificidad de la agresión perversa. Quizá no se escucha a las víctimas cuando solicitan ayuda, por lo que es urgente la intervención de organizaciones e personas profesionales que funjan como interlocutores válidos para evitar que las víctimas, además de padecer las diferentes formas de manipulación perversa, adicionalmente se

consideren culpables de la agresión que padecen cotidianamente, pensando que lo han buscado o lo merecen inconscientemente, cerrando con ello el “circulo perverso”.

Cuando la víctima acude a una psicoterapia individual, muchas veces lo hace por otras razones, alegando inhibiciones, falta de confianza en sí misma, incapacidad para tomar decisiones, ansiedad, por un estado depresivo frecuente, permanente y resistente a los antidepresivos. La víctima se puede quejar infructuosamente de su pareja, de sus padres, de su jefe, de su círculo de relaciones o de sus compañeros de trabajo, pero tal vez no tenga conciencia de la existencia de esta terrible violencia subterránea y no se atreva a quejarse de ella. Es difícil entonces, incluso para los especialistas, ver que se trata de una situación de acoso moral.

3. Conflictos escolares, comportamientos antisociales y el “acoso moral” entre compañeros (bullying)

La violencia psicológica, tanto la más sutil, involuntaria y “aceptada socialmente” (el rumor, la ironía, la sátira, el chantaje sentimental, etc.) como la que alcanza niveles de perversión característica de los extremos del acoso moral, no es exclusiva del ámbito laboral, ya que puede darse —y de hecho así se manifiesta— en prácticamente cualquier ámbito de nuestra vida cotidiana: el círculo de amigos, las relaciones de pareja, la familia, el medio social, los espacios escolares, etc. Aun cuando sean contextos y situaciones diferentes, el funcionamiento, las técnicas y estrategias de poder utilizadas tienen grandes similitudes y pueden ser aprendidas y aplicadas de un medio a otro, lo cual no es producto del azar ni una mera coincidencia, ya que constituyen manifestaciones específicas de procesos y *líneas de fuerza* —en términos foucaultianos— de los *dispositivos* característicos de las sociedades disciplinarias y su tránsito hacia las sociedades de control.

En el ámbito escolar, si bien no creemos que las manifestaciones del “acoso moral” o la violencia psicológica difieran sustancialmente al de ambientes de trabajo que describimos en la sección anterior, cabe señalar que existen diferencias considerables entre la situación de los estudiantes de las escuelas en comparación con las circunstancias particulares de los docentes, directivos y el personal de apoyo y administrativo de la escuela. Para los últimos, éste constituye su ámbito laboral y, por tanto, en él se pueden manifestar conflictos interpersonales, relaciones de poder-subordinación e incluso abusos y excesos que pueden alcanzar el grado de “acoso moral”. En contraste, para los estudiantes esta no es una posibilidad, sino una circunstancia hasta cierto punto ineludible, ya que la escuela les impone una condición de «doble subordinación»: institucional y generacional. En primer lugar, la subordinación implica que los estudiantes ocupan el nivel más bajo y extenso de la “pirámide de autoridad institucional”, ya que siempre estarán ubicados —o al menos, de acuerdo con el discurso de la “obediencia” y el ejercicio del poder, “debieran ubicarse”— en el polo extremo de la subordinación, el sometimiento y la sujeción, mientras que los directivos, docentes e incluso el personal de apoyo ocupan niveles superiores de dicha pirámide, gracias a la legitimación que les otorga el poder institucional. Adicionalmente, la subordinación se asegura y justifica de acuerdo con principios fundamentales de la sociedad tradicional y disciplinaria que implican la obediencia y el respeto de las jóvenes generaciones a los adultos.

Por su parte, muchos de los estudiantes que empiezan a advertir, resisten, se oponen o reaccionan violenta y espontáneamente a la subordinación, violencia simbólica y manipulación de que son objeto, encuentran en ciertos comportamientos agresivos —muchos de ellos dirigidos hacia sus propios compañeros y otros miembros de la comunidades escolar—, la forma de canalizar su frustración o su deseo de resarcir el daño u ofensa de que se sienten

objeto. En este caso, la comunidad escolar cuestiona, rechaza y sanciona este tipo de comportamientos calificándolos de “antisociales”, sin apreciar ni reconocer la posible responsabilidad que le corresponde a cada uno de sus integrantes en la generación de los mismos, ya que en el dispositivo disciplinario y pedagógico no existen o se sustraen los mecanismos o estrategias que le permitan valorar, juzgar, cuestionar, ni mucho menos sancionar los errores o excesos que podría cometer una autoridad escolar en el establecimiento y ejercicio de las normas disciplinarias. Estas condiciones que propician la “incubación y exacerbación de la violencia” llegan a ser diferentes de acuerdo con los niveles escolares, con el carácter público o privado de las escuelas, con las zonas demográficas de pobreza y marginación, con la problemática familiar de los jóvenes, con los patrones culturales y modelos de género de los mismos, etc.

Cuando intentamos analizar las *formas de subjetivación* que propician los actos de violencia cuyos protagonistas son jóvenes, debemos abocarnos a una comprensión de lo que significa la violencia para los jóvenes ya que, si bien se relaciona con problemas de pobreza (económica, material y cultural); de exclusión, de violencia y maltrato familiar, etc. estos aspectos no la explican totalmente, por lo cual también es necesario considerar el contexto cultural e institucional propio de cada sociedad. Por ello es importante analizar la diversidad de conflictos (religiosos, de clase, étnicos, de género, de poder) que aparecen en las distintas realidades y cuyo nivel de influencia siempre varía. Aquí, la “esfera” o “ámbitos” de la violencia se vincularían a la observación de redes sociales que organizan un conjunto de valores, estilos de vida y visiones de la realidad que expresarían los modos particulares de construcción social de dicha realidad. Desde nuestra perspectiva, la violencia de los jóvenes está expresando los conflictos que tienen lugar en los distintos ejes de relaciones sociales en que ellos están insertos.

Particularmente cuando se habla de violencia escolar, especialmente si nos referimos a la información que difunden los medios de comunicación, o incluso a la información que proporcionan los profesores sobre los episodios violentos que ocurren en las escuelas en las que trabajan y particularmente en su salón de clases, suele definirse aludiendo a diferentes situaciones como el robo, los actos vandálicos, o de forma más alarmante, a las agresiones dirigidas contra los profesores. Sin embargo, la mayoría de episodios de esta naturaleza suelen ser menos importantes en términos cuantitativos y cualitativos que otras formas de violencia que se producen entre los mismos alumnos. Aunque, efectivamente, los actos violentos y vandálicos suelen producir una gran alarma social, y por tanto una llamada a tomar medidas inmediatas —principalmente de carácter legislativo, represivo y sancionador— con pocas esperanzas de cambio real, en realidad no son más que una parte reducida de la totalidad de situaciones violentas que se producen cotidianamente en el ámbito escolar, siendo muchas de ellas “sufridas en silencio” por las víctimas y no denunciadas ni registradas en las investigaciones. Es por ello que es importante, especialmente desde el punto de vista de la prevención y de la atención a dicha problemática, adoptar una perspectiva de la violencia que permita adentrarse en las situaciones cotidianas, el carácter específico de las relaciones y los individuos involucrados en los procesos, así como en las condiciones que favorables y en las consecuencias que dan lugar a determinados comportamientos antisociales, construyendo las categorías que permitan introducir una nueva perspectiva de análisis más integradora y que permita proponer alternativas de cambio.

De acuerdo con estos lineamientos que hemos considerado como trazos iniciales para abordar algunos aspectos de la información disponible en torno a la violencia en las escuelas, veamos a continuación algunos de los esquemas que se han planteado al respecto recientemente. En un sentido eminentemente empírico, J. M. Moreno, propone seis tipos o

categorías de comportamiento antisocial, las cuales tomaremos como referencia inicial para caracterizar y diferenciar algunas de las manifestaciones más frecuentes de violencia escolar:

A: Disrupción en las aulas

B: Problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado)

C: Maltrato entre compañeros («bullying»)

D: Vandalismo y daños materiales

E: Violencia física (agresiones, extorsiones)

F: Acoso sexual”¹¹⁰.

Como podemos observar, en esta clasificación de la violencia y el “comportamiento antisocial”, como lo nombra Moreno, las categorías propuestas no tienen una clara definición de los elementos considerados para su conceptualización y clasificación, ya que en la primera categoría parece estar definida principalmente haciendo referencia al aula como lugar o espacio donde ocurren los hechos; en las categorías B y C, se refieren más bien a los individuos involucrados y en conflicto (maestros vs. alumnos y conflictos entre compañeros); en los últimos tres casos, la definición se centra más en el tipo de violencia empleada (material, física o sexual). La pertinencia de estos comentarios nos parece importante ya que queremos destacar que en muchos casos no se tiene una perspectiva clara y sistemática para dar cuenta de los fenómenos y expresiones de violencia escolar, por lo que intentaremos a continuación hacer algunas consideración más amplias y específicas de dichas categorías y proponiendo algunas categorías adicionales, recuperando algunos de los elementos conceptuales que hemos tratado hasta aquí, sobre todo en lo que se refiere al “bullying”, por ser éste una clara manifestación del “acoso moral” en las escuelas, como especificamos anteriormente.

A. Disrupción en las aulas.

Probablemente la disrupción en las aulas constituye la principal preocupación y fuente de malestar de los docentes, ya que son ellos precisamente quienes lo padecen de manera más directa. Cuando hablo de disrupción me refiero a las situaciones del aula en que uno o varios alumnos interrumpen frecuente y sistemáticamente con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, obligando a los docentes a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden, no sólo de quienes generan la alteración, sino de otros alumnos que aprovechan este tipo de situaciones para participar en el desorden de manera más o menos evidente y explícita. Aunque en estos casos no necesariamente implica situaciones de violencia explícita (además de la simbólica que involucra la “arbitrariedad cultural”), sino más bien es referido como “indisciplina”, lo cierto es que la disrupción en las aulas es probablemente el fenómeno, entre todos los estudiados, que más preocupa al profesorado en el día a día de su labor, y el que más gravemente interfiere con el aprendizaje de la gran mayoría de los alumnos de nuestros centros.

B. El relajo y la indisciplina en el salón de clase

Muchos de los comportamientos considerados como “indisciplina” tienen que ver con lo que algunos profesores y alumnos consideran como “relajo”, por lo cual muchos maestros

¹¹⁰ Moreno, J.M., Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 18 - Ciencia, Tecnología y Sociedad ante la Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Juan M. Moreno Olmedilla es profesor titular de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España.

consideran que sus alumnos son indisciplinados porque ríen, hablan o se comportan en el salón de clases de una manera que interfieren con las actividades escolares o académicas programadas. Pero, a diferencia de la *indisciplina*, que está referida como una falta o desviación del orden establecido o reglamentado desde la perspectiva de la normatividad institucional, para muchos jóvenes no se trata sino de *relajo*, en donde dicho término denota una disposición y formas de actuar tendientes a la diversión y a la ruptura de la formalidad dentro del salón de clases, sin la intención de retar la autoridad del profesor. De tal manera, el relajo no es posible comprenderlo ni aceptarlo desde el marco normativo de interpretación institucional, que lo ubicaría como manifestación explícita de la indisciplina, sino desde el propio marco de acción e interpretación de los alumnos. Así, el relajo en el salón de clases es una parte de las diversas fronteras culturales que existen entre los maestros y sus alumnos constituyendo muchas veces para estos últimos una forma de “relajar” (“des-tensar”) el rígido ambiente escolar constituyendo, por lo tanto, una estrategia de resistencia contrahegemónica y espontánea, más que una forma de violencia o trasgresión por parte del alumno (como frecuentemente lo interpretan algunos docentes).

C. La falta de respeto a la autoridad escolar: desobediencia, oposición, provocación, desafío y trasgresión.

Muchos conflictos generados entre los profesores y algunos alumnos en particular es por considerar los primeros que se atenta contra su autoridad. Los problemas de disciplina, que regularmente involucran conflictos entre docentes y alumnos, suponen un grado mayor de alteración en lo que se ha denominado disrupción en el aula. En este caso, se trata de conductas que pueden implicar o desencadenar una mayor dosis de violencia —desde la negación del alumno para trabajar o participar en clase o el “boicot” frecuente y sistemático, hasta llegar a la burla, el insulto o el desafío abierto al profesor—, lo cual puede desestabilizar por completo la vida cotidiana en el aula y ser considerado como un atentado y falta de respeto a la autoridad del docente. En este caso también podemos considerar que las reacciones agresivas del alumno pueden derivar de presiones o abusos del profesor, no sólo en el sentido de agresión física, la cual cada vez se presenta menos, hasta llegar a diversas formas de agresiones verbales —sobre todo insultos explícitos— que pueden ser el grado extremo de violencia “explícita” entre los alumnos y los adultos que ocupan una posición de autoridad institucional (director, docente, prefecto, orientador, etc.). A criterio y estimación de estas autoridades, un comportamiento puede requerir un “correctivo” o sanción mayor, de acuerdo con indicadores que anticipan y buscan prevenir violaciones a las normas o “falta de respeto” de los “alumnos problema” cada vez más graves en el futuro, por lo cual deben detenerlo con determinación y “medidas ejemplares”, para evitar que otros estudiantes sigan este ejemplo o pierdan el respeto a quienes representan la autoridad institucional. Por parte de los estudiantes, puede ser que se “disciplinen” doblegándose y que los correctivos y sanciones tenga resultados efectivos, pero hay ocasiones en las que buscará formas ocultas, indirectas o desviadas para “devolver” la violencia que le fue ejercida, convirtiéndose en un escalamiento de la violencia reactiva, canalizada hacia otros compañeros, prácticas encubiertas y disimuladas, etc., algunas de las cuales forman parte de las categorías siguientes.

D. Rechazo escolar, “indisposición” al trabajo, incumplimiento, ausentismo, “irse de pinta” y pereza.

Un alumno puede estar “indispuesto” o poco motivado al trabajo académico por muy diversas razones: estados de ánimo variables o “negativos” por conflictos en otras áreas de su

vida (familia, pareja, amigos, etc.) lo cual constituye un claro ejemplo de “resistencias espontáneas” tales como la pereza, apatía, desinterés o franco rechazo y hostilidad hacia la escuela que llega a ser característica de algunos adolescentes considerados por algunos profesores y autoridades escolares como “malos estudiantes” o incluso etiquetados como “problema sin remedio” por constituir la antítesis de lo que para ellos significa ser un “buen alumno”. Algunos de ellos, antes de mandar a un alumno “flojo” al sótano de los “sin remedio” puede recurrir a alguna de las perspectivas metodológicas sustentadas en el humanismo moderno se preocupan por este tipo de fenómenos calificándolos de “baja motivación” y, al menos, llegan a devolverle al profesor un cierto grado de preocupación al llevarle a pensar que algo puede estar fallando en su método de enseñanza, en sus recursos didácticos o en su forma de relacionarse con sus alumnos. Cuando no es así, el docente llama a la familia y le plantea que algo está ocurriendo con el “desempeño y rendimiento académico” de su hijo y le pregunta ¿qué puede estar ocurriendo en su vida familiar o personal?. El profesor también puede acudir a la dirección escolar y solicitar el apoyo de los orientadores, psicólogos y otros especialistas para que “se le evalúe” y se sepa qué puede estar ocurriendo. Cuando nada de esto funciona, muchos profesores dejan de preocuparse por este alumno faltista, apático o fóbico de la escuela, justificando que “hicieron todo lo que pudieron por enderezarlo e interesarlo por estudiar y ser alguien en la vida”, preocupándose ahora por evitar que “contaminen a otros” (partiendo del principio de que “una manzana podrida echa a perder a las demás”) y evitando que le causen trastornos en su clase. Pero la mayoría de los profesores va a ser difícil que consideren a estas manifestaciones de *ausencia escolar no autorizada*¹¹¹ —como eufemísticamente las definen Kahn y Nursten— como expresiones de la “oposición pasiva y espontánea” de los alumnos al dispositivo organizativo y disciplinario de la escuela.

E. Violencia Psicológica y maltrato entre compañeros (“bullying”).

El término “bullying”, de difícil traducción, se emplea en la literatura especializada para denominar “...procesos de acoso, intimidación y victimización entre iguales, esto es, entre alumnos compañeros de aula o de centro escolar”¹¹². Se trata de procesos en los que uno o más alumnos acosan e intimidan a otro —considerado por ello como víctima— frecuente y sistemáticamente. Si bien no siempre incluyen la violencia física directa, casi siempre implican la amenaza de utilizarla, constituyendo un tipo de maltrato intimidatorio que puede tener lugar a lo largo de meses e incluso años, siendo sus consecuencias ciertamente devastadoras para la víctima. Dichas agresiones pueden llevarse a cabo de distintas formas —en los casos más persistentes prácticamente todas coexisten en diferentes momentos y lugares—, es decir, mediante empujones, golpes, patadas, pellizcos, diversos tipos de humillaciones, insultos, amenazas, apodos, chantajes, robando o destruyendo sus pertenencias, encerrándolos en algún lugar, poniéndoles en ridículo delante de sus compañeros, divulgando comentarios desagradables, excluyéndolos de los grupos sociales, y en definitiva, mediante cualquier acción u omisión que permita al agresor o agresores constituir y reforzar una relación de poder y de sometimiento a lo largo de un período de tiempo que suele ser desde semanas hasta años.

F. Acoso sexual, racismo, estigmatización y segregación

Como en el caso del “bullying”, el acoso sexual es un fenómeno de violencia en el que tanto

¹¹¹ Kahn, J.H. y Nursten, J. P., *op. cit.*, p. 9.

¹¹² Ortega, R. y Mora-Merchán, J.: “El aula como escenario de la vida afectiva y moral”, *Cultura y Educación*, 3, pp. 5-18, 1996.

la víctima como el acosador pueden ser hombres o mujeres y cuya manifestación “oculta” de comportamiento antisocial implica que la víctima puede padecer no sólo los requerimientos amorosos o sexuales del acosador sino, además, otras formas de “acoso moral” como consecuencia por el hecho de resistirse, negarse o rechazar sus pretensiones. Pero hay que tener mucho cuidado en algunos aspectos de este fenómeno para el caso de jóvenes adolescentes de secundaria, pues bien puede darse el caso de un(a) joven tímido(a) o, por el contrario, muy pretencioso(a) que se queje de los requerimientos afectivos, amorosos o, incluso, sexuales (hetero u homosexuales) de alguien que no es de su agrado y que, en consecuencia resulta denunciado como “acosador”. En el mismo sentido, podríamos considerar en tales términos el maltrato de carácter racista, xenófobo o derivado de los abusos de jóvenes que canalizan su frustración, agresividad y tendencia al abuso sobre otros compañeros más débiles o incapaces de defenderse de sus ataques. Sin embargo el acoso sexual el racismo, estigmatización y la segregación tienen la suficiente relevancia como para considerarlos en una categoría particular del “bullying”, ya que para los jóvenes escolares tienen implicaciones sociales y culturales en la conformación de su identidad personal, así como de la formación de valores (éticos, estéticos, identidad y equidad de género, respeto a las diferencias, etc.). Otra característica relevante de esta categoría de violencia entre jóvenes, es que puede variar desde “simples juegos” (apodosos graciosos, inocentes requerimientos amorosos, etc.), que se pueden convertir en “bromas pesadas”, hasta llegar a verdaderas actitudes persecutorias por parte de algún compañero, varios de ellos o incluso del grupo completo (segregación).

G. *Corrupción, fraude y robo.*

Desafortunadamente para muchos jóvenes la escuela representa un escalón inicial en lo que posteriormente puede llegar a ser una “carrera delictiva”. En esta categoría, que puede denominarse como corrupción o fraude en educación o, como lo llama Moreno, “prácticas ilegales” consistentes en diferentes formas de fraude o trampa tales como copiar en los exámenes, plagio de trabajos y de otras tareas, cambiar y falsear las calificaciones, falsificar comprobantes de faltas, etc., y una larga lista de irregularidades que, para una buena parte del alumnado, hacen del centro escolar una auténtica “escuela de pícaros”.¹¹³ El caso del robo de objetos o dinero en los adolescentes, comparado con el de los niños, según Ajuriaguerra:

“...comporta un elenco de múltiples pulsiones intrincadas en muy distintos registros de regresión. Dichos robos son de transición; su técnica se perfecciona, llega a ser más agresiva, la distancia de la víctima «se acorta», y aumenta su aspecto rentable (...) es al mismo tiempo contestación y sumisión, agresión y flaqueza, satisfacción y castigo. Puede satisfacer a veces al narcisismo del personaje, pero es sobre todo una salida al conflicto que representa (...) A veces, lo que más importa es la escena en la que se desarrolla el robo, la vivencia y el sentido psicosocial que adquiere. Por eso muchas veces no se roba por placer, sino por la necesidad de experimentarse”¹¹⁴

H. *Vandalismo, pandillerismo, agresión física, chantaje y extorsión.*

En estos casos se trata de fenómenos de mayor violencia en las escuelas cuya particularidad es que en su mayor parte requieren la agrupación de varios jóvenes pertenecientes a una escuela o vinculados de alguna manera con ella: alumnos “problema”, ex alumnos, expulsados, “fósiles” y miembros de “bandas” de delincuentes que hacen de las

¹¹³ Moreno, J.M. *Los exámenes: Graduación secundaria y acceso a la universidad en seis países occidentales*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1992, pp. 198 y ss.

¹¹⁴ Ajuriaguerra, J. *Manual de psiquiatría infantil*, Masson, Barcelona, 1983. pp. 907-910.

escuelas su centro de operaciones (en el interior o los alrededores de las mismas). En el caso del vandalismo y el pandillerismo se trata de fenómenos de violencia explícita y directa contra objetos, inmuebles, pertenencias o personas con diversos propósitos: robo o extorsión, lucha por territorios contra otros grupos o “bandas”, amedrentamiento y dominio sobre poblaciones escolares específicas (alumnos, docentes e incluso autoridades escolares), venganzas y, en casos extremos, golpizas y asesinatos utilizando armas, como es el caso de los recientes atentados con armas en algunas comunidades escolares de Estados Unidos por lo cual se hacen merecedores de grandes titulares en los medios de comunicación.

A pesar de que estos últimos son los actos de violencia que más impacto tienen sobre las comunidades escolares y sobre la opinión pública en general, dado el nivel de agresividad y espectacularidad que implican, los datos de investigaciones llevadas a cabo en distintos países sugieren que estas manifestaciones de violencia no suelen ir más allá del 10 por ciento del total de los casos de “conducta antisocial” que se registran en los centros educativos. No obstante, el incremento de bandas o “pandillas” que realizan extorsiones, actos de vandalismo e incluso tráfico de drogas y uso de armas de todo tipo en los centros escolares, son los fenómenos que han llevado a tomar las medidas más drásticas de control y vigilancia, como es el caso de la instalación de aparatos detectores de metales y personal de seguridad en las escuelas de algunos países como Estados Unidos, Francia y Alemania. La alarma social, como se plasma en diversas notas, reportajes y artículos que se difunden en diversos sitios y enlaces de Internet, ha llevado a interpretaciones y medidas desesperadas por parte de autoridades educativas de diferentes países, entre los cuales presentamos algunas muestras a continuación.

4. Violencia, armas y muerte en escuelas de Estados Unidos, Europa y México

En los últimos años se ha expresado una notable proliferación de noticias, reportajes y artículos en medios periodísticos, radio, TV, revistas “populares” de amplia difusión, así como en una gran cantidad de “sitios”, comunidades y publicaciones electrónicas que se vinculan en la extensa red de Internet en las que se difunden gran cantidad de imágenes, entrevistas, comentarios, videos, notas periodísticas e incluso entrevistas de los protagonistas —y de sus familiares, vecinos, compañeros de clase, etc.— de la violencia extrema entre jóvenes estudiantes relacionada con el uso de armas de fuego y de resultados trágicos en instituciones educativas (sobre todo de nivel medio) de diversos países “desarrollados”, entre los que destaca Estados Unidos. Aunado a esta “explosión informativa”, que en muchas ocasiones adquiere tintes amarillistas, también se ha manifestado un aumento en el interés más serio y profesional por investigar, difundir e intercambiar datos acerca de estadísticas, estudios y análisis acerca de la violencia en las escuelas. Muchas de estas investigaciones, incluso, están siendo financiadas y patrocinadas por organismos nacionales e internacionales de diversos países, preocupados por tratar de entender qué es lo que está sucediendo en las escuelas en estas escaladas de violencia juvenil.

Algunos de estos estudios se han orientado hacia el análisis de temas “críticos” tales como la obsolescencia de los valores, costumbres e ideales propios de la educación tradicional, ante la enorme influencia de los “mass-media” y la una “nueva cultura de la imagen”, en los jóvenes: internet, “video juegos” de violencia extrema, videos *snuff* de asesinatos “reales” —sobre todo a partir del éxito de las películas “Tesis”, 8 mm y algunos sitios de internet sobre el tema—, pornografía *hardcore* cada vez más explícita y “perversa”, la delincuencia y el uso de armas en los grupos de jóvenes, la formación de grupos y sectas de ideas radicales, el uso de drogas cada vez más peligrosas, así como acerca de procesos tales

como la violencia intrafamiliar, infantil, sexual, psicológica y, de reciente aparición, el tema del “acoso moral” en diversos ámbitos sociales, particularmente en el laboral (*mobbing*) y en el escolar (*bulling*). En algunas ocasiones estos temas son abordados sin grandes pretensiones teóricas, con el sólo interés por externar la gran preocupación existente por el creciente número, variedad y gravedad de casos de violencia en las escuelas y en otras ocasiones desde la investigación, reflexión crítica, intercambio y publicación de estudios desde perspectivas pedagógicas, psicológicas y sociológicas contemporáneas, estos temas han adquirido nuevos matices derivados, en gran medida, de los nuevos problemas y fenómenos que se enfrentan en la vida cotidiana de escuelas de nivel básico, medio y superior de todo el mundo. Pero, a pesar de la alarma social y la espectacularidad que se da a los acontecimientos en los medios de comunicación, nos queda la pregunta acerca de ¿cuáles son los *modos de subjetivación* a los que está dando lugar toda esta parafernalia y culto a la violencia entre los jóvenes (escolares o no)?

Una muestra de las preocupaciones gubernamentales acerca de la creciente violencia en las escuelas en Estados Unidos, deriva de la voz de alarma expresada por el presidente Bill Clinton el 13 de junio de 1998 mediante un mensaje masivo en el que exhortó a la población estadounidense a tomar medidas para prevenir violencia juvenil, preocupado por la reciente ola de tiroteos en varias escuelas (ver cronología de acontecimientos a continuación). Instó a reducir el nivel de violencia de los espectáculos públicos y exhortó a que el Congreso aprobara la propuesta de asignar 95 millones de dólares del presupuesto a la prevención de crímenes juveniles y a promover programas sobre actividades para los estudiantes después de las clases, así como para crear proyectos que combatan la disponibilidad de armas y la delincuencia juvenil. En este sentido, Clinton manifestó que los padres deben impedir que los niños y jóvenes tengan fácil acceso a armas pidiendo al Congreso la aprobación un proyecto de ley sobre el crimen juvenil que, entre otros aspectos, prohibiría de por vida que los jóvenes violentos puedan comprar armas.

También dijo haber instruido al secretario de Educación y a la Secretaria de Justicia de EU para que trabajen junto con funcionarios docentes y con autoridades policiales y de seguridad para desarrollar una “*Guía de alerta adelantada*”, que pueda contribuir a evitar la violencia en las escuelas. Clinton agregó que la cultura popular, desde la televisión y el cine hasta la música y las pantallas de computadoras, “demasiado a menudo glorifican la violencia” y hacen que la juventud se habitúe a ese tipo de situación: “...la industria del espectáculo debe actuar en forma responsable y los adultos deben controlar mejor lo que los jóvenes miran y escuchan, y aconsejarlos en contra de la conducta violenta”.¹¹⁵

Aunque los acontecimientos de violencia escolar ocurridos en Estados Unidos tienen una gran cantidad de matices que podríamos analizar con respecto al presente estudio, vale la pena detenernos un poco en algunas particularidades de los discursos e interpretaciones que acerca de estos hechos han realizado algunos analistas, políticos y ciudadanos comunes de diversas partes, ya que al hablar de los diversos *modos de subjetivación* del ser humano en la actual cultura posmoderna no sólo me refiero a los protagonistas directos de los hechos de violencia en las escuelas (alumnos, profesores, directivos, autoridades, etc.) sino también al resto de la población que se entera de dichos acontecimientos a través de la versión y la forma de presentar y analizar los acontecimientos con propósitos que a veces distan mucho de caracterizarse por la “neutralidad informativa” y, más bien, se orientan a “formar opinión” o, más impudicamente, a manipular a la opinión pública con fines políticos de diversa índole.

¹¹⁵ (AP) *Clinton exhorta a tomar medidas para prevenir violencia juvenil*, Yahoo! Noticias, Actualidades, sábado 13 de junio de 1998, Portland, E.U.

Por ejemplo, el caso de la tristemente famosa matanza en Columbine High School ocurrida el 20 de abril de 1999, provocó lo que la opinión pública y los medios periodísticos norteamericanos dieron en denominar *El efecto Columbine*, consistente en una exagerada e histórica alarma social que provocó que las autoridades estadounidenses tuvieran que responder gastando millones de dólares en instalar alarmas, cámaras, detectores de metales, vallas y guardias en los colegios, sobre todo en muchos de educación pública en donde asisten grupos multiétnicos. En relación con tal erogación, muchos profesores opinaron que hubiera sido más útil destinarlo para contratar más profesores, mejorar sus condiciones laborales, mejorar las instalaciones o crear programas de asesorías y orientación para los jóvenes.

Según algunos datos del Centro Nacional de Estadísticas sobre Educación, antes del tiroteo en Columbine, el 87% de las escuelas de Estados Unidos se consideraban seguras, pero aún así se considera que este tipo de casos siguen siendo excepcionales y no van en aumento, a pesar de que la sociedad —tal vez influida por el sensacionalismo periodístico—, tema lo contrario. De hecho, como se deriva de este informe, la escuela aún es un sitio más seguro que otros, ya que los jóvenes de algunas zonas pobres, marginadas y multirraciales tienen muchas más probabilidad de ser asesinados en la calle o incluso en sus propias casas. Pero entonces ¿cuál es la dimensión real del problema? ¿el creado o exagerado por la paranoia periodística o el que minimizan los medios gubernamentales de EU? ¿La violencia familiar, la delincuencia y los ataques de bandas armadas en las zonas pobres, marginadas o multirraciales son de menor importancia o más “comprensibles y aceptables”, siempre y cuando no se extienda a las zonas de clase media o alta?

En un estudio reciente, el Centro Nacional para la Prevención y Control de la Delincuencia reveló que el 6% de los estudiantes norteamericanos de secundaria tenían armas. Sin embargo, menos del 1% de los homicidios en los que estaban implicados niños y jóvenes de 5 a 19 años tenían lugar en los alrededores de los colegios. La mayoría se produjeron en las zonas de tráfico de drogas y de fácil acceso a las armas de fuego. Según el estudio, el problema es esta facilidad para conseguir armas, no la violencia en los colegios.

Pero el debate de qué tan decisiva es la violencia escolar y familiar en la formación de futuros delincuentes no sólo debería de ser un asunto de discusión política o periodística, sino de especialistas en las áreas de la salud, la educación y la cultura. Uno de dichos expertos afirma que “...investigaciones de 20 años atrás, son notablemente consistentes en mostrar que el pegar o golpear a los niños aumenta la posibilidad de que un niño llegue a ser físicamente agresivo, delincuente o ambas cosas”.¹¹⁶ Estos modos de subjetivación, como les llamaría Foucault, no sólo se reducen a lo que en los discursos oficiales se calificaría de un “buen o mal” alumno, padre, madre, ciudadano, etc., sino algo mucho más específico si ahondamos en la perspectiva de análisis de las condiciones y dispositivos en los que se conforman dichas subjetividades en la actual sociedad posmoderna. Como sentencia Jordan Riak:

“Los niños que han sido golpeados no consideran que su cuerpo les pertenezca. Los golpes les acostumbran a aceptar la idea de que los adultos tienen poder absoluto sobre sus cuerpos, incluso derecho de causarles dolor (...) Cuando la confianza entre los adultos y los niños a su cargo comienza a deteriorarse, la habilidad infantil de formar relaciones de confianza con los otros también se deteriora. Esto puede volverles incapaces de alcanzar intimidad o solidaridad. Los lesionados de esta forma, se inclinan a relaciones con otras personas como negocios u operaciones en las que se gana o se

¹¹⁶ Murray, A. S., *Una sociedad sin castigo corporal. Marcando el diablo fuera de ellos: castigo corporal en familias americanas*, Lexington Reserva, 1994 (pp. 186-88).

*pierde. Consideran la honradez y la confianza en los demás como debilidades que han de ser explotadas, de igual manera que se hizo con ellos (...) Mientras más golpeado sea el niño, mayor será la posibilidad de que llegue a ser un adulto que se relaciona con otros, no por medio de la persuasión, sino por medio del uso de la fuerza. ¿Qué clase de persona estamos describiendo aquí? El abusón. El violador. El cónyuge autoritario que domina, manipula y aterroriza a su pareja. El charlatán, el falsificador, el policía corrupto, el corredor de bolsa corrupto de Wall Street, el político sin escrúpulos, el demagogo — cada uno de ellos es esta persona. También lo es el cobarde y el alcahuete que obtiene su poder de segunda mano al frecuentar a los arriba descritos”.*¹¹⁷

En un extenso informe difundido profusamente en internet por parte del Departamento de Educación de EU, titulado *Violence and discipline problems in U.S. public schools: 1996-97*,¹¹⁸ se plantea la pregunta de qué tan serio es el problema del crimen y la violencia en las escuelas públicas de EU, analizando el ciclo escolar 1996-97. Entre muchos otros datos más, se informa que

“Más de la mitad de las escuelas públicas informó haber experimentando un caso de delito por lo menos en el año escolar 1996-97, y el 10 % de las escuelas informaron la ocurrencia de un crimen violento serio por lo menos durante ese año de la escuela.

El 57 % de los directores de escuelas elementales y secundarias informaron de uno o más incidentes de crimen o violencia que se informaron a la policía

El 10 % de todas las escuelas públicas experimentaron uno o más crímenes violentos serios (definidos como asesinato, violación u otro tipo de ataque sexual, suicidio, ataque físico o pelea con arma, o robo) que fueron informados a oficiales policíacos.

190,000 ataques físicos o peleas sin uso de arma Encabeza la lista de crímenes informados en las escuelas públicas

Aproximadamente 116,000 hechos de asalto o robo se informaron vinculados con 98,000 acontecimientos de vandalismo. Estos delitos considerados como menos serios fueron mas comunes que los crímenes violentos serios, con escuelas que informaron de aproximadamente 4,000 ocurrencias de violación u otros tipos de violencia sexual, 7,000 robos, y 11,000 incidentes de ataques físicos o peleas en las que se usaron armas.

Mientras tanto, el 43 % de las escuelas públicas informaron no haber tenido incidentes de delito entre 1996-97, 37 % reportaron de uno a cinco crímenes y aproximadamente 20 % informaron seis crímenes o más.

Para una autoridad gubernamental o un político de cualquier país es muy probable que le preocupe mucho más hacer declaraciones defensivas o justificadoras acerca de sucesos de violencia o delincuencia relacionados con su responsabilidad, preocupado por el daño que podría sufrir “su imagen” ante la opinión pública (particularmente los posibles “electores”) al mostrarse su incapacidad para disminuir los índices de violencia de una ciudad, una zona geográfica o una escuela. Pero el fenómeno de la violencia no es sólo una “guerra de cifras”, que es a lo que lo han reducido los medios masivos de comunicación manipulados por los políticos. De tal manera, reiteramos la necesidad de preguntarnos acerca del tipo de sujetos que está creando y reproduciendo la actual sociedad posmoderna: ¿*homo-videns* —como les llamaría Sartori— en proceso de transformación al “*homo-violens*”?

¹¹⁷ Riak, J., *Hablando claramente sobre el castigo físico en los niños*, en artículo de internet: El Proyecto No-Spank, URL: <http://www.nospank.org/straus6.htm>

¹¹⁸ *Violence and discipline problems in U.S. public schools: 1996-97* (Last updated March 18, 1998) Contact NCEswebmaster@ed.gov.

En un artículo difundido en internet titulado “Niños con armas: cronología de una combinación mortal”,¹¹⁹ se comenta que, según el Centro para el Control y Prevención de Enfermedades de EU, “menos del uno por ciento de los homicidios que involucran a niños de edad escolar ocurren dentro o cerca de las escuelas... pero los que suceden conmueven a toda la nación”.¹²⁰ Para valorar esta afirmación a continuación veamos una breve reseña de los hechos de violencia escolar más reciente y espectaculares —por las muertes provocadas y el uso de armas— en Estados Unidos, y algunos de menor gravedad en otros países.:

Estados Unidos 1996

- 2 de febrero de 1996, Moses Lake, Washington: un muchacho de 14 años entró a la clase de Álgebra con un rifle de caza. Al dispararlo mató al profesor, a dos estudiantes e hirió a un tercero.

EU 1997

- 19 de febrero de 1997, Bethel, Alaska: un joven de 16 años disparó un arma dentro de una escuela. Como resultado, murieron el director y un estudiante y fueron heridos otros dos. Las autoridades, luego, acusaron a otros dos alumnos por saber que el hecho iba a ocurrir.
- 1º de octubre de 1997, Pearl, Mississippi: un chico de 16 años fue acusado de matar a su madre y luego ir a su escuela (Pearl High School) para balear a 9 estudiantes. Dos de ellos murieron, incluso su novia.
- 1º de diciembre de 1997, West Paducah, Kentucky: Michael Carneal, de 14 años, se declaró culpable de matar a tres estudiantes y herir a otros cinco mientras participaban de una oración en la escuela Heath High School.

EU 1998

- 24 de marzo de 1998, Jonesboro, Arkansas: dos niños de 11 y 13 años vestidos con ropas militares de camuflaje, abrieron fuego en la escuela Westside Middle School. Como consecuencia murieron cuatro niñas y una maestra en las puertas del colegio. Estudiantes y profesores habían salido del edificio al ponerse en marcha la alarma antiincendios; los dos adolescentes esperaban armados tras unos árboles frente a la entrada del colegio y abrieron fuego de forma aparentemente indiscriminada. Después de unos pocos segundos, 15 personas yacían en el suelo tras ser alcanzadas por las balas.
- 24 de abril de 1998, Edinboro, Pennsylvania: un profesor de Ciencias fue asesinado a balazos frente a los estudiantes que participaban de un baile de graduación en la escuela James W. Parker Middle School. Fue acusado un alumno de 14 años.
- 28 de abril de 1998, Pomona, California: dos adolescentes fueron baleados hasta morir y un tercero fue herido mientras jugaban básquet en su escuela primaria, después de clases. La acusación recayó en un joven de 14 años y el motivo se atribuyó a la rivalidad entre dos grupos de jóvenes.
- 19 de mayo de 1998, Johnston, Rhode Island: dos muchachos fueron suspendidos de la escuela después de ser acusados de escribir y distribuir notas amenazadoras a sus compañeros de clase (las notas decían cosas como "Todos tus amigos están muertos").
- 19 de mayo de 1998, Fayetteville, Tennessee: tres días antes de su graduación, un estudiante de honores de 18 años disparó un arma de fuego en un estacionamiento de la escuela Lincoln County High School y mató a un compañero que salía con su ex novia.
- 21 de mayo de 1998, Springfield, Oregon: Kip Kinkel (15 años), abrió fuego en la cafetería de la escuela secundaria y mató a dos estudiantes, dejando también más de 20 heridos.

¹¹⁹ “Niños con armas: cronología de una combinación mortal” <http://www.unidosaquí.com/content/es0067AD5F.html>

¹²⁰ *Ibid.*

Los padres del joven, más tarde, fueron encontrados muertos en su casa. La reacción violenta del adolescente fue porque había sido expulsado de la escuela el día anterior por llevar un arma.

- 21 de mayo de 1998: tres chicos de sexto grado tenían una lista de posibles víctimas ("hit list") y pensaban matar a sus compañeros en el último día de clases en un ataque durante una falsa alarma de incendio.
- 21 de mayo de 1998, Onalaska, Washington: un joven de 15 años se suicidó con un disparo en la cabeza. Más temprano había abordado el autobús escolar con el arma en la mano y ordenado a su novia a que fuera con él a su hogar, donde se suicidó cuando su padre trataba de derribar la puerta.
- 21 de mayo de 1998, Houston, Texas: una joven de 15 años fue herida de bala en una escuela secundaria cuando se disparó el arma que portaba un compañero de 17 años en su mochila.
- 15 de junio de 1998, Richmond, Virginia: un profesor y una consejera fueron baleados en una escuela secundaria.

EU 1999

- 20 de abril de 1999, Littleton, Colorado: dos jóvenes entraron armados a la Columbine High School. Como resultado de los disparos que efectuaron, murieron 13 personas (12 alumnos y un maestro), mientras que otros 25 estudiantes resultaron heridos. Los atacantes se suicidaron en la biblioteca.
- "Quizá ahora EE UU se despierte ante este desafío de la violencia juvenil", dijo anoche el presidente Bill Clinton en un discurso sobre los sucesos. El País Digital N° 1083 (21/4/99)
- 19 de mayo de 1999, Atlanta, Georgia: seis estudiantes de una escuela secundaria fueron heridos luego de un tiroteo registrado en el centro educativo. El agresor era un adolescente que, aparentemente, estaba furioso porque había terminado con su novia.
- "Seis heridos en un nuevo ataque con armas de fuego en un instituto de Atlanta" El atentado se produce cuando se cumplía un mes de la matanza de Denver El País Digital - N° 1113 (21/5/99)
- 7 de diciembre de 1999, Oklahoma: un estudiante de 13 años le disparó a varios de sus compañeros. El director del centro declaró no saber que el muchacho tuviera problemas y desconocía los motivos de su acción pero es probable que, como en la mayoría de casos similares, fueran tan banales como un enfado con algún profesor o algún compañero o el deseo de reproducir alguna escena del cine, la televisión o los videojuegos. Fort Gibson es una comunidad rural de 3.500 vecinos y sus habitantes la describen como tranquila, conservadora y religiosa. El instituto cuenta con unos 450 estudiantes. Este escenario de muchachos aparentemente normales, hijos de la clase media en localidades tranquilas del país profundo, es el clásico de la ola de violencia escolar que sacude EU.

EU 2000

21 de mayo de 2000, Palm Beach, Florida: un estudiante de 13 años de la escuela Lake Worth Middle School, que había sido expulsado del aula por tirar bombas de agua en el último día de clases, volvió durante la tarde y disparó contra su profesor de idiomas. El maestro murió.

Francia

- "Un informe socialista francés propone encarcelar a padres de niños delincuentes" (El País Digital n° 714 de 17/4/98)

- El Gobierno ha adoptado una serie de medidas para detener la violencia en las escuelas, en una campaña con el lema "Cero tolerancia a la violencia"; entre las medidas adoptadas se incluye la posibilidad de intervención policíaca en la escuela y la vigilancia por parte de las fuerzas de seguridad en determinados centros conflictivos franceses, debido al incremento del problema de la violencia escolar y el debate sobre las acciones sociales para su erradicación.

España

En un enlace de Derechos Humanos que se difunde por Internet, denominado "*Informe del Defensor del Pueblo*", aparecen frecuentemente datos e información de casos de violencia escolar en diversas partes del mundo y, particularmente, en España. En el último de dichos informes, que aparece desde noviembre del año pasado, se notifica que "...más del 30% de los escolares declara sufrir agresiones verbales con cierta frecuencia, y cerca de un 9% del alumnado declara que ha recibido "amenazas con la finalidad de meterles miedo" (...) El estudio, realizado tras entrevistar a 3.000 alumnos de la ESO en 300 colegios públicos y privados, destaca que la violencia física es más frecuente entre los varones, aunque las niñas cada vez son más protagonistas o víctimas".¹²¹

En el sitio denominado "*Debate abierto a profesores, alumnos y padres*",¹²² se abre el último intercambio con la pregunta: ¿Hay violencia en nuestros colegios e institutos? Y se presentan las siguientes notas con respecto a la violencia escolar en España:

- "Aumentan los casos de violencia escolar en los IES como consecuencia de la ampliación de la escolaridad obligatoria a los 16 años" (Escuela Española nº 3367 de 21/5/98)
- "Un grupo de alumnos ataca a un profesor de instituto en Melilla" El País digital. Nº 760 2/6/98
- Tres de los detenidos por el incendio del I.E.S. "Alfonso VIII" son alumnos del centro. La policía descarta que los cuatro jóvenes implicados en el suceso compongan o formen parte de un grupo de carácter radical (El Día de Cuenca nº 4563 de 26/02/99)
- La resolución de los conflictos pasa por la familia, según un estudio sobre la violencia escolar. Los expertos advierten de la aparición de la violencia en edades cada vez más tempranas. Escuela Española Nº 3406 (22/4/99)
- "Dos alumnos trataron de volar el coche del director de un IES en Orense" Escuela Española Nº 3410 (20/5/99)
- "Preocupación entre el profesorado asturiano ante el creciente aumento de la conflictividad escolar" El Comercio digital (4/6/99)
- La violencia en las aulas es una lacra que con mayor o menor intensidad sufre la comunidad educativa y la sociedad en general en sus zonas más desatendidas. Su ejemplo más reciente y dramático, aunque por desgracia no será el último, han sido los problemas de convivencia en el instituto Celestino Mutis, ubicado en Villaverde Alto, en el sur de Madrid. Un informe del director de este centro público y de su jefatura de estudios ha revelado que desde el inicio de curso se han registrado 135 incidentes causados por alumnos que no se han integrado en la vida escolar. En el informe se detallaba el descubrimiento de tres navajas y un punzón entre los estudiantes, se citaban múltiples denuncias de robo de dinero y material y se cifraba en 19 los alumnos sancionados. La conclusión del director era desalentadora: no podía garantizar la seguridad en unas aulas masificadas.(...) El País digital nº 952 de 11/12/98

¹²¹ Informe del Defensor del Pueblo, "Agresión en las aulas", URL: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/649/info4.html>

¹²² URL: <http://www.ctv.es/USERS/princesasofia/salero/articulo3.html>

- La pérdida de respeto, la carencia afectiva o el fracaso escolar son factores que conducen a conductas agresivas dentro de la escuela. Los últimos casos de agresiones, como el ocurrido en Melilla el pasado mes de junio, cuando un grupo de alumnos apaleó a un profesor, han despertado la inquietud entre los educadores, aunque éstos precisan que España está todavía lejos de los índices de violencia escolar de otros países. Sin embargo, existen datos preocupantes. Entre los 12 y los 14 años, el 27 por ciento de los alumnos dice sufrir agresiones con frecuencia, y un 60 por ciento algunas veces. Los psicólogos piden la colaboración de la familia. (...) ABCe de 14/03/1999.
- El 60 % de los alumnos sufre agresiones en el centro "algunas veces"; el 40% de los alumnos reconocen haber sido agredidos por sus colegas. Los expertos alertan del aumento de la conflictividad desde la implantación de la LOGSE. Escuela Española Núm 3402 de 18/3/99

Inglaterra

- "El Reino Unido abre su primera cárcel de alta seguridad para niños reincidentes" (El País Digital nº 712 de 15/4/98)
- "Los profesores británicos podrían aprender autodefensa. La Asociación Profesional de Profesores (PAT) de Gran Bretaña ha pedido al Gobierno que los profesores reciban un entrenamiento similar al que reciben las fuerzas de seguridad para defenderse de los ataques de los alumnos, o acabar con las peleas entre ellos (...)" Escuela Española-. Nº 3377 10/9/98

Japón

- "Detectives para vigilar a los niños. Una práctica para evitar malos tratos en las escuelas de Japón" (Diario 16 nº 7546 1/5/98)

Argentina

- Cincuenta escuelas secundarias de Buenos Aires en las que se registran altos índices de violencia ponen en marcha un programa para resolver conflictos mediante el diálogo. Se trata de un proyecto impulsado por Poder Ciudadano, que ya tuvo una prueba piloto en la Capital y el Gran Buenos Aires, con la participación de 600 chicos, y que cuenta con el visto bueno de la Universidad de Harvard (Estados Unidos). La iniciativa cobra particular importancia porque ayer se conoció otro incidente violento, ocurrido en Mendoza, donde un alumno de 13 años intentó atacar a un compañero con un martillo. En momentos en que la TV y los videojuegos están también en el centro de la discusión sobre violencia escolar, una encuesta de la consultora Research International y el canal Nickelodeon reveló que el 49% de los chicos usa videojuegos y el 93% afirma que "ama" la TV.¹²³

Cada uno de estos casos que aquí se presentan es una enorme veta de información que está "en bruto" esperando a ser analizada en investigaciones rigurosas acerca de las formas de subjetivación de los jóvenes en la sociedad contemporánea, ya que hasta el momento sólo encontramos gran cantidad de "indicios y suposiciones desarticuladas" de reportajes periodísticos, entrevistas de opinión, declaraciones de funcionarios públicos y políticos, etc. acerca de: antecedentes familiares de pobreza, marginación y violencia intrafamiliar; luchas interraciales y la discriminación en ámbitos culturales, comunitarios y escolares; fantasías, represiones, violencia reactiva y argumentos pueriles de los jóvenes atacantes con armas; su pertenencia a grupos radicales, narco-satánicos o marginales, el gusto por la música

¹²³ EL URL es: <http://www.lanacion.com.ar/99/06/01/g09.htm>

“satánica” o de jóvenes apologistas de la violencia y la destrucción (Marilyn Manson, Eminem, etc.), el consumo y tráfico de drogas “fuertes”, estimulantes y alucinógenas; la posible “insensibilidad a la muerte” por su adicción a los videojuegos de violencia extrema, etc.

México: breve cronología del “porrismo”

En el caso de México, existe desde los años 50 y 60 el fenómeno de violencia y delincuencia estudiantil llamado “porrismo”, del cual hacemos una breve reseña histórica a continuación ya que, hasta donde he podido conocer e indagar, es poca la información e investigaciones disponibles acerca de los fenómenos de violencia escolar cotidiana, al menos en comparación con la que existe en relación con la de otros países, sobre todo en Estados Unidos. Como hemos podido analizar hasta el momento, los hechos conflictivos y de violencia en los centros educativos parecen tener en la actualidad una gran capacidad de atraer a la atención pública, causando una alta inquietud, polémica, alarma social y, en algunos casos, rechazo y escepticismo, con lo que la violencia escolar se añade a las innumerables fuentes de demanda y presión social con que los funcionarios públicos, políticos y directivos de centros educativos y universitarios deben enfrentarse.

En nuestro país, sobre todo a partir de los años 60’s, han existido movimientos estudiantiles que iniciaron por demandas sociales justas tales como la participación del Estado en el financiamiento de la escuela pública, la gratuidad y el carácter popular de la educación, la participación de los jóvenes en las decisiones gubernamentales, etc. y que posteriormente se desarrollaron conjunta y estrechamente con hechos de violencia en diferentes niveles de incidencia y grados de conflictividad, no sólo por parte de los estudiantes, sino por las medidas de extrema violencia que fueron adoptadas por el gobierno federal y las autoridades universitarias para dar por terminados dichos conflictos, como fue el caso de la matanza de estudiantes el 2 de octubre de 1968 en Tlaltelolco.

El caso del conflicto que recientemente mantuvo paralizada a la UNAM por casi un año no fue la excepción de la violencia que “se salió de control, ya que se agregaron y derivaron graves hechos de violencia proveniente de diversos sectores e instancias involucradas en el conflicto, en lo cual tuvieron una amplia y compleja participación los medios masivos de comunicación, principalmente por parte de las dos principales compañías televisoras de México y muchos medios periodísticos. Pero, evitando caer en la tentación de analizar parcial y sesgadamente un fenómeno social tan reciente como lo fue y sigue siendo el movimiento de “Huelga en la UNAM”, sólo veamos algunos de los hechos más dramáticos y característicos de la violencia suscitada, así como el “tratamiento” que le dieron las autoridades, según esta nota difundida por los medios de comunicación de Costa Rica:

- **Violencia en México: Huelga universitaria degenera en vandalismo**

AP. San José, Costa Rica. Jueves 3 de febrero, 2000

Los estudiantes opuestos a la prolongada huelga de la Universidad Nacional Autónoma de México irrumpieron en una escuela secundaria afiliada a la UNAM para expulsar de ella a los huelguistas, y tras una fiera batalla las autoridades llamaron a la policía, que ocupó los predios y detuvo a centenares de estudiantes. Treinta y siete personas resultaron heridas, cuatro de gravedad, y 251 fueron arrestadas, tres de ellas por posesión de explosivos. Las demás fueron detenidas por conducta desordenada y amotinamiento.

Armados con palos y tubos, los dos grupos batallaron durante la mayor parte del día en la escuela preparatoria Justo Sierra, que es parte de la UNAM. Los huelguistas continúan

controlando los principales predios universitarios. "Este ha sido un día de profunda tristeza para la universidad", dijo el rector Juan Ramón de la Fuente. "La violencia es la antítesis de la universidad". La escaramuza comenzó en las primeras horas del martes, cuando dos centenares de estudiantes opuestos a la huelga irrumpieron en los predios de la escuela. Con piedras y palos, los estudiantes obligaron a los huelguistas a abandonar la escuela, que habían ocupado desde el 20 de abril.

Poco después, 150 adultos que De la Fuente describió como miembros de las fuerzas de seguridad de la UNAM, llegaron en dos autobuses para ayudar a los antihuelguistas a mantener el control de la escuela. Por la tarde, llegaron más huelguistas, que con sus palos y piedras y otros proyectiles recuperaron los predios y comenzaron a golpear a varias personas. Cuatro víctimas sufrieron fracturas en el cráneo. Tres estudiantes en huelga fueron detenidos frente a la escuela y acusados de posesión de bombas incendiarias. Por lo menos cuatro personas recibieron fracturas del cráneo.

Cuatro centenares de policías federales ocuparon de nuevo la escuela, sacaron a los huelguistas sin encontrar resistencia y se llevaron a centenares de ellos en autobuses rumbo a la cárcel. El secretario Carrasco dijo que la universidad había pedido la intervención de la policía pese a los estatutos que prohíben tal intervención. A pesar del resultado de la acción policial en la Justo Sierra, los huelguistas continuaron controlando los principales predios de la UNAM.

Una oscura etapa y esfera de actividad marginal en las escuelas de nivel medio y superior en México, relacionada estrechamente a la violencia escolar, se refiere al surgimiento de los grupos de pseudo-estudiantes conocidos como "porros", integrados en su mayor parte por estudiantes con bajas calificaciones, comportamientos violentos, conflictivos y de abuso sobre otros compañeros —y a veces sobre los docentes mismos—, tendientes además a organizarse con otros "malos estudiantes" para realizar una amplia variedad de actos delictivos (narcotráfico, asaltos, "venta de protección" a comerciantes, violaciones, etc.). Dichos grupos, establecieron su dominio en diferentes escuelas contando con el conocimiento y a veces incluso con el fomento y "patrocinio" de algunas autoridades escolares y gubernamentales.

Según algunas versiones acerca de la historia del porrismo, durante los años 50's, diferentes escuelas y facultades se cambiaron de los antiguos edificios ocupados en el Centro Histórico de la Ciudad de México a las instalaciones construidas en el campus de Ciudad Universitaria, particularmente durante el gobierno del presidente Miguel Alemán (1946-1952). Pronto, el llamado alemanismo se dio cuenta de la peligrosidad que representaba para el régimen el que un número tan grande de estudiantes estuvieran concentrados en un punto de la ciudad. De tal manera, consideraron necesario promover grupos de choque y utilizar golpeadores profesionales para mantener el control e imponer sus leyes en Ciudad Universitaria sometiendo e intimidando a los estudiantes que se atrevían a reclamar o protestar contra el gobierno, así como contra algunas autoridades universitarias.

Para los grupos de poder vinculados al gobierno federal y de las escuelas, durante y posteriormente al gobierno alemanista, una solución para lograr el control estudiantil fue utilizar a los malos estudiantes que se habían perpetuado en los planteles escolares por frecuente reprobación (conocidos por ello como "fósiles"), o de franco abandono de los estudios y sustitución por actividades delictivas. "Fue así como entre 1954 y 1961, Nabor Carrillo Flores, por conducto del secretario general de la UNAM, el doctor Efrén del Pozo, auspició la creación de grupos de choque hasta hoy conocidos como "porros"¹²⁴,

¹²⁴ *El porrismo estudiantil.* URL: <http://www.geocities.com/Colosseum/Sideline/6068/porros2.html>

eufemísticamente conocidos también como “grupos de animación deportiva” , al estar integrados principalmente por corpulentos y agresivos miembros y “animadores” de equipos de fútbol americano y otros deportes, para reprimir a los estudiantes de conciencia y participación política avanzada.

En muchas de las escuelas del Instituto Politécnico Nacional (IPN) se dio un movimiento similar, por lo que el “porrismo” se adueñó de los planteles del llamado Casco de Santo Tomás (tanto en las escuelas vocacionales como “pre-vocacionales”¹²⁵), así como de “La Ciudadela”, que constituye un sitio histórico de la ciudad de México por las batallas escenificadas ahí durante los movimientos de Independencia y Revolución, en donde las escuelas del IPN que allí se encuentran lo convirtieron de nuevo en un sitio de batallas, pero esta vez de “luchas callejeras” de grupos de jóvenes estudiantes enfrentados con palos, piedras, cadenas, varillas y navajas, dirigidos por supuestos provocadores profesionales entre los que —según versiones de las mismas “autoridades”—, se contaban militantes de los partidos comunistas y socialistas que por ese entonces se encontraban muy activos.

Una de las épocas más crítica y de amargo recuerdo para muchos estudiantes que ingresamos al “Poli” o la UNAM, así como para los vecinos de calles aledañas a las escuelas, era el inicio de los cursos de nivel medio superior, en los que se realizaban las llamadas “novatadas”, caracterizadas por salvajes “rituales de iniciación”, en donde la dignidad de los alumnos de primer ingreso era pisoteada sin distinción. En las llamadas irónicamente “fiestas de bienvenida”, los alumnos iniciados eran rapados, pintarrajeados, bañados con chapopote o pegamento y, cubiertos con plumas, los desnudaban y hacían desfilar, a veces con lazos al cuello, ladrando e imitando a los perros, ante la mirada sorprendida e inerte de todos los espectadores callejeros, pues nadie se atrevía a protestar o intervenir por temor a ser víctima también de la violencia y crueldad desatada. Algunos otros de los excesos más crueles eran el “desfile de modas”, que consistía en obligar a los “novateados” a exhibirse por calles y avenidas cercanas al plantel pintarrajeados grotescamente y disfrazados con ropa de mujer o, peor aún, “el desfile de los elefantitos”, en el que se les forzaba a marchar en fila semidesnudos, tomando y siendo tomados del pene por parte de otros compañeros.

Pero con la “fiesta de bienvenida” no terminaba el suplicio, ya que prácticamente todo el primer año de estancia en la escuela los iniciados eran considerados con la categoría de “perros”, por lo cual en todo momento en su estancia en la escuela o las cercanías debían soportar todo tipo de abusos (el más frecuente era pedirles que ladraran y se comportaran como perros) y estar dispuestos a prestar “servicios” (algunas veces ridículos y absurdos), o se les obligaba a aportar sumas de dinero a cualquier hora y bajo cualquier pretexto, tal como la compra de boletos para disparatadas “rifas” en las que los supuestos premios eran monumentos y edificios históricos tales como el Ángel de la Independencia, el Castillo de Chapultepec, el Palacio de Bellas Artes o la Torre Latinoamericana, así como también se les obligaba a concurrir a “reventones” de fin de semana, ingerir bebidas alcohólicas en exceso, o consumir enervantes y ser objeto de burlas por los efectos y reacciones a los mismos. Si alguno se atrevía a desobedecer o confrontar la orden de alguno de los “porros”, era amenazado, salvajemente golpeado, perseguido (incluyendo a veces sus familiares) y en ocasiones incluso llegaban a influir para que fueran expulsados del plantel.

¹²⁵ Escuelas equivalentes al nivel medio-básico de secundaria, ya que antes del Movimiento Estudiantil de 1968, en el IPN existía esta opción posterior a la primaria, cuyo población en pleno proceso de transición de la niñez a la adolescencia y vinculados aún muy fuertemente a la tradición y autoridad familiar, fueron presa fácil de los “porros” que constantemente los presionaban a través de “coperachas” (cooperaciones forzadas por la amenaza de ser golpeados) con el fin de obtener dinero para comprar licor y drogas.

Ante todo esto, podemos preguntarnos ¿y qué hacían las autoridades escolares ante esta brutal parafernalia de abusos? Como indicamos anteriormente, el surgimiento y auge del porrismo en las escuelas de educación media y superior fue posible gracias al auspicio de autoridades estudiantiles y del Gobierno, de quienes incluso los psudo-estudiantes recibían beneficios personales tales como la aprobación de sus materias sin asistir a clases, dinero para la realización de festivales, becas y pagos directos para los líderes y su “equipo” de apoyadores, así como la utilización de vehículos (muchas veces camiones con logotipo de la escuela para asistir a eventos o irse de vacaciones) e instalaciones escolares utilizadas como “oficinas estudiantiles” que en los hechos llegaban a funcionar como refugio ante persecuciones de la policía, lo cual propició que principalmente en Ciudad Universitaria y la Unidad Zacatenco del IPN se extendieran sus dominios.

Este tipo de problemas se agravaron después del Movimiento Estudiantil de 1968 que desembocó en la "Matanza de Tlatelolco", y se evidenció más con las acciones del grupo de choque paramilitar conocido como “Los Halcones” que actuaron reprimiendo brutalmente la manifestación estudiantil del 10 del junio de 1971. En algunos casos fueron verdaderos “porros” que venían operando desde hacía tiempo en las escuelas, en otros, fueron jóvenes pobres y desempleados de zonas marginadas, además de líderes estudiantiles que “se vendieron” logrando posiciones dentro del Gobierno, los que se convirtieron en los principales cuerpos represivos y de control de cualquier manifestación de oposición estudiantil al gobierno. Actualmente, muchos de los que fueron integrantes de aquellos grupos de choque han llegado a ocupar cargos relevantes en el Gobierno, tal como diputados, senadores o altos funcionarios gracias a sus nexos y a los “servicios” prestados a las autoridades, cobrando elevados sueldos, no tanto por su capacidad en el desempeño como funcionarios públicos, sino porque han servido y sirven al gobierno cuando quiere enfrentar secreta o abiertamente a líderes y organizaciones populares u opositoras que le causan problemas como en el caso de los vendedores ambulantes, organizaciones de colonos, campesinos, etc.

Actualmente el fenómeno del porrismo no ha desaparecido del todo en algunas escuelas y planteles de la UNAM y en el IPN, aún cuando sus acciones no siempre han podido ser claramente identificables en cuanto a los individuos involucrados, como se pudo notar en diversas situaciones del reciente movimiento de “huelga en la UNAM”. Muchas veces la misma opinión pública fue confundida y manipulada por el bombardeo contradictorio de los medios periodísticos y televisivos, haciendo pasar a verdaderos porros como legítimos estudiantes opositores al movimiento y en ocasiones los mismos integrantes y simpatizantes del Consejo General de Huelga (CGH) han llegado a realizar actos propios de los “porros” más connotados. En el caso de los "porros" más claramente identificados, desde años anteriores tomaron por costumbre recorrer las calles a bordo de autobuses secuestrados de la ex “Ruta 100”, asaltando comercios, camiones repartidores, destruyendo automóviles, agrediendo y asaltando transeúntes, etc.

Pero los abusos y actos violentos no sólo han tenido como objeto a los estudiantes, ya que también los maestros y empleados de las instituciones educativas han sido víctimas de los “porros”. Muchas veces los profesores han sido y son amenazados de recibir golpizas o incluso de muerte, por reprender, calificar bajo o cuando se han negado a aprobar la materia a alguno de estos delincuentes disfrazados de estudiantes.

Este tipo de actos de delincuencia, violencia y abuso por parte de los “porros”, muchas veces también son presenciados por una ciudadanía sorprendida, indignada y desamparada, al comprobar que estas actividades son cometidas por los "porros" con la complicidad tácita, o al menos pasiva de la Policía, ya que en ocasiones los autobuses de los vándalos son

“escortados” por patrullas de la Secretaría de Seguridad Pública y la Policía Judicial, cuyos agentes se limitan a observar los atracos sin intervenir.

Pero el vandalismo no sólo se manifiesta en las calles y las escuelas, ya que también se ha manifestado y lo sigue haciendo en los eventos deportivos estudiantiles. Por ejemplo, en 1977, en la final de fútbol americano realizada en Monterrey entre el equipo “Tigres” de la Universidad Autónoma de Nuevo León y las “Águilas Blancas” del IPN, los asistentes en las tribunas sufrieron agresiones por parte de los “porros” del Poli, con saldo trágico de un muerto y varios heridos.

El famoso “clásico” de fútbol americano, entre el IPN y la UNAM, se ha cancelado varias veces por el temor justificado de que la violencia se extienda a los estadios y, a partir de la versión de 1978, este tradicional encuentro deportivo se vio interrumpido por varios años debido a que la violencia desatada desembocó en la muerte de una animadora, ocasionada por un petardo lanzado por estos vándalos que le explotó en la cara, causándole quemaduras y desfigurándole el rostro.

Pero la violencia vinculada a los “clásicos” de fútbol americano no sólo se realiza en los estadios, ya que desde días previos se realizan actividades vandálicas llamadas “quemadas”: en el caso del IPN, es la “quemada del puma” (mascota de la UNAM) y para éstos últimos la “quemada del burro” (mascota del IPN). En estos “preparativos”, es precisamente cuando los “porros” de diversas escuelas de la UNAM y el IPN, e incluso algunas escuelas técnicas dependientes de la Dirección General de Escuelas Técnico Industriales (DGETI), e incluso algunos estudiantes de secundarias, hacen recorridos en camiones secuestrados, llegando a escuelas “contrarias” a agredir lanzando petardos, quemando monigotes alusivos al “equipo rival” y cometiendo todo tipo de abusos, robos, agresiones y destrozos, o llegando a escuelas “aliadas”, invitando a todos los estudiantes a unírseles, secuestrando más camiones y cometiendo actos vandálicos. Muertes ha habido muchas, especialmente en los choques violentos fuera de los estadios y hubo épocas en que los líderes de los “Porros” se transportaban en autos último modelo, en cuyas cajuelas portaban armas de todo tipo, incluso metralletas y granadas. El apoyo de las autoridades estudiantiles quedaba claro al contar ellos con oficinas, en las que tenían de todo, incluyendo drogas y bebidas.

Pero si hay quien piense que el “porrismo” es un fenómeno que pertenece a décadas pasadas, veamos a continuación algunos hechos recientes difundidos en medios periodísticos y noticiosos que nos reiteran que esta fuente constante de tensión y violencia en las escuelas de educación media y superior sigue siendo una realidad actual. Según el “Atlas Delictivo de la Ciudad de México”, presentado por el diputado local Manuel Soto en diciembre de 1998:

- En la ciudad de México operan 43 bandas de “porros” integradas por pseudoestudiantes, con alrededor de 2 mil integrantes, las cuales se agregan a las más de 700 organizaciones criminales que operan en las 16 delegaciones políticas.
- Los delitos cometidos por los “porros” van desde el homicidio, portación y disparo de armas de fuego, hasta utilización de explosivos, secuestro, asalto, robo y violación.
- Los ilícitos y desmanes de estos jóvenes, cuyas edades varían de los 17 a los 30 años, también abarcan delitos contra la salud, lesiones, daño en propiedad ajena, amenazas, extorsión y robo de autos.
- El vicepresidente de la Comisión de Seguridad Pública de la Asamblea Legislativa señaló que las 43 bandas de “porros” se ubican en diversos planteles de enseñanza media superior y superior, tanto del IPN, la UNAM, Conalep y Colegio de Bachilleres. Comentó que con la información que presenta, toca a las autoridades escolares de cada institución, a la Secretaría de Seguridad Pública y a la Procuraduría de Justicia capitalina tomar cartas

en el asunto y enfrentar de una vez por todas a los grupos porriles, que son manejados con fines políticos (El Universal 3 de diciembre de 1998).

- Los planteles 30, 33 y 166 de los Centros de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS) enfrentan serios problemas de porrismo, al tiempo de que este fenómeno también se ha extendido a las escuelas de enseñanza media superior y superior de los municipios conurbados del Estado de México.
- El Colegio de Bachilleres concentra alrededor de nueve bandas de "porros" y las más numerosas son: "Los Borregos", "Los Pelos", "Los Cocodrilos" y "Los Pigs", pertenecientes a los planteles 1, 2, 3 y 7.
- En los planteles del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTs) del IPN 1, 3, 6, 10 y 11 operan las bandas de "Los Diablos", "Los Brujos", "Los Mompaldas", "Los Cejas", "Los Benitos" y "Los Guilles", estos últimos se relacionan con los grupos porriles del Cetis 30 y 33 y el CCH Vallejo.
- En el campus de Ciudad Universitaria el grupo de "porros" conocido como "Los Jardineros" tiene cerca de 130 integrantes y su dedican principalmente a la venta de LSD, cocaína y marihuana.
- En el CCH Vallejo hay cerca de 60 "porros". Los cuatro centros de estudios del Conalep ubicados en la delegación Gustavo A. Madero también enfrentan graves problema de porrismo, pues tienen cerca de 200 pseudoestudiantes que se dedican al robo, asalto, delitos contra la salud, portan armas y utilizan explosivos. Asimismo, en diversas escuelas de nivel medio superior y superior de enseñanza técnica se concentran las bandas más numerosas "Los Blackies", "Los Travoltas" y "Los Katos", que suman más de 400 integrantes.
- Además de los "porros", existen por lo menos 18 mil delincuentes, integrados en bandas organizadas, que cometen todo tipo de fechorías en las 16 delegaciones políticas: en Gustavo A. Madero hay 133 organizaciones, con 2 mil 870 integrantes; 108 agrupaciones en Alvaro Obregón, de mil 585 miembros; y 60 en Miguel Hidalgo, que agrupan a mil 305 personas. En Benito Juárez, Magdalena Contreras, Cuajimalpa y Milpa Alta concentran respectivamente 55, 35, 21 y 19 bandas.

Algunas de las organizaciones de "porros" reconocidas y auspiciadas por algunas autoridades de los planteles de educación media y superior incluso han reaparecido bajo las mismas siglas y procedimientos violentos que los grupos de jóvenes que les antecedieron, como se documenta en las siguientes notas periodísticas:

- Consignarán al seudoestudiante de la ODET que mató a un alumno del IPN:
La Prensa. México 12 de Junio de 1999.
Luego de darle muerte a un estudiante de la vocacional 1 con un certero balazo en el abdomen, el seudoestudiante del IPN, Ricardo Bonilla Gutiérrez (a) "El Tito", de 33 años de edad, fue detenido y será consignado durante las primeras horas de este sábado al Reclusorio Preventivo Norte por el delito de homicidio calificado. Los hechos ocurrieron en el citado plantel cuando Oscar Alain Gimane Cortés se encontraba con un grupo de compañeros; de pronto llegaron hasta ese lugar integrantes de la Organización Democrática de Estudiantes Técnicos (ODET), y tras una serie de agresiones, estos últimos iniciaron una agresión que rápidamente se generalizó adentro y en los alrededores de la vocacional. De la zacapela uno de los seudoestudiantes agresores sacó un arma de fuego para realizar una serie de disparos contra los estudiantes, con lo cual logró lesionar en el abdomen a Oscar Alain Gimane Cortés.
- Buscan erradicar a porros de UNAM e IPN

México.-27 enero 2001, *El Norte-Reforma*

El Jefe Delegacional en Gustavo A. Madero, Joel Ortega anunció que a partir del lunes de la próxima semana se pondrá en marcha un programa de vigilancia en torno a los planteles de educación media superior de la demarcación, para combatir el porrismo, en particular a una banda llamada "Antipueblos". Para ello existe un convenio con el Instituto Politécnico Nacional y con Universidad Nacional Autónoma de México, y por lo tanto se dispondrá de 400 patrullas adscritas a la demarcación, además de elementos de la policía auxiliar contratados exprofeso. Ortega precisó que además de abatir este problema que ha afectado a alumnos y maestros de los 9 centros escolares de la Delegación, es prioritario detener a los integrantes de la banda "Antipueblos", quienes dijo, han logrado establecer una red, tejida salón por salón. Indicó que siguen recibiendo denuncias de padres y alumnos que son extorsionados todos los días por los porros.

Sería erróneo pensar que los fenómenos de violencia escolar relacionados con movimientos y organizaciones estudiantiles son exclusivos de la Ciudad de México, aún cuando habría que reconocer que tal vez aquí son más por la enorme concentración poblacional y, consecuentemente, de escuelas de todos los niveles, además de que la UNAM y el IPN, supuestamente "Nacionales" se encuentran concentrados exclusivamente en el Distrito Federal. De tal manera, para terminar esta parte, veamos dos notas periodísticas de conflictos estudiantiles en el interior de la República mexicana:

- La FEG intenta volver al escenario político

El Tema, 13 de julio de 1999. Guadalajara, Jal. Año II. Número 668

"Cincuenta años después de su fundación, la Federación de Estudiantes de Guadalajara vuelve a cobrar fuerza con sus manifestaciones y protestas, contando actualmente con más de cien mil afiliados y su actual presidente, Leoncio Aguilar, asegura que la FEG se mantiene fiel a sus principios de lucha por la defensa de la educación popular y otras causas sociales. Insiste en que basa su estrategia en el diálogo, pero admite seguir recurriendo a acciones radicales, aunque —asegura— lo hace sólo en caso de que sean necesarias. Su fuerza reside en más de 900 secundarias del estado, diez grupos estudiantiles activamente organizados en la Universidad de Guadalajara (UdeG) así como comités directivos en las normales Superior y de Jalisco.

En los últimos meses, la FEG ha realizado manifestaciones y marchas por diversas razones: desde la protesta por cobros excesivos en secundarias y preparatorias, hasta la exigencia de un descuento para estudiantes de secundaria y Normal en el transporte público. Esta última acción fue la más violenta: el viernes 11 de junio pasado, decenas de jóvenes secuestraron 29 camiones. Siguieron con secuestros y ponchaduras de llantas a otros autobuses hasta el 20 de junio, cuando agentes de la procuraduría recuperaron 33 de los 45 camiones que mantenían secuestrados.

Después de los hechos, Arturo Velarde, coordinador de Normales de la Federación, amenazó con más acciones de presión. Ese lenguaje combativo es una de las pruebas de que la FEG "sigue vivita y coleando", como indica Mayo Ramírez Gutiérrez, heredero de la dinastía Ramírez Ladewig, sobrino del ideólogo y primer presidente de la Federación de Estudiantes de Guadalajara.

Entre los propios ex dirigentes entrevistados, hay visiones encontradas del resurgimiento de esta agrupación estudiantil. Raúl Padilla López, ex líder y actual diputado local por el

PRD, no está muy contento, pues asegura que los feigistas recurren al "gangsterismo o porrismo que tanto daño han causado a esta ciudad".¹²⁶

- Acaba en trifulca marcha contra aumento al transporte público: participan 500 estudiantes. *Saltillo, México, El Norte-Reforma/4 de abril del 2001*
Unos 500 estudiantes de preparatoria y secundaria secuestraron ayer camiones y microbuses, intentaron saquear diversos negocios, y agredieron a fotógrafos y camarógrafos de prensa al manifestarse en contra del posible incremento al precio del servicio de transporte público. Hasta ahí, el descontento estudiantil quedaba en una petición más para las autoridades; sin embargo, mientras que los representantes estudiantiles expresaban de forma pacífica su opinión, un enorme grupo de estudiantes iniciaba la toma de unidades y el bloqueo de calles.
Según autoridades policiacas, el saldo de las agresiones fue de seis unidades secuestradas, que ya fueron recuperadas por los propietarios, aunque dos de ellas están con los vidrios rotos; además los estudiantes quebraron cristales en algunos negocios. Al inicio de la marcha, de forma pacífica, los líderes estudiantiles solicitaron que no se incrementarán las tarifas; después, el movimiento se salió de control, iniciaron los desmanes, y se presentó la violencia. Sobre el bulevar Venustiano Carranza, frente al Ateneo Fuente y el Tecnológico de Saltillo, los manifestantes rompieron los vidrios de vehículos del transporte urbano, obligaron a que descendiera el pasaje y despojaron a los operadores del dinero recabado.

Para continuar con el análisis de las distintas categorías y situaciones documentadas de comportamiento antisocial que acabamos de llevar a cabo, es pertinente hacer algunas observaciones de interés. En primer lugar, podría decirse que en los centros escolares se dan conflictos de muchos tipos, y no sólo de violencia extrema como los medios de comunicación —y la opinión pública influida por ellos— podrían estar dando a entender. Esto nos lleva a pensar en dos perspectivas que se podrían estar confrontando, dándole diferentes matices valorativos, de actitud y atención al problema de la violencia escolar: por una parte, los discursos y estrategias que se van conformando “en la práctica cotidiana” por parte de los agentes principales de la escuela (alumnos, maestro, autoridades y personal de apoyo); por otro lado, la visión “exterior” a la institución escolar, en la que se puede considerar a todos aquellos que no se vinculan directamente con la escuela. De esta manera, estas dos perspectivas en torno del dispositivo disciplinario y la violencia en las escuelas se expresan sintéticamente en las siguientes preguntas: ¿cuáles son los procesos sociales y los modos de subjetivación a los que ha dado y están dando lugar los fenómenos de violencia escolar en el actual momento de transición de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control?; ¿en qué medida la valoración de la supuesta “gravedad” del problema de la violencia en las escuelas depende de la atención y el sensacionalismo que le imprimen los medios masivos de comunicación?; ¿a qué intereses (políticos, económicos, culturales, ideológicos, etc.) obedece el manejo de los *mass media* ante este tipo de fenómenos? ¿cuál es la perspectiva que nos pueden proporcionar los individuos que *viven, ejercen o padecen* directa y cotidianamente los diversos aspectos de la disciplina, el control y la violencia escolar?

Según las opiniones y experiencias de algunos profesores y directivos que he conocido a lo largo de 20 años de intervención como psicólogo educativo en escuelas de educación media en México, la existencia de conflictos y violencia en las instituciones escolares no solamente no debiera asustarnos o preocuparnos, sino que deberíamos entenderla como

¹²⁶ URL: <http://www.publi.com/news/1999/0713/c04.htm>

“algo natural” en un contexto de convivencia obligada entre grupos numerosos de personas; además, según esta línea de opiniones de profesores de secundaria, los conflictos escolares podrían y deberían ser vistos y valorados como oportunidades de aprendizaje y de desarrollo personal para todos los miembros de la comunidad escolar, como una especie de “reto a superar” en una práctica educativa cotidiana que “así es y no tendría por qué esperarse que fuera de otra manera”.

Pero, en contraste con estas opiniones “optimistas”, como podremos ver en algunos datos presentados en la segunda parte de este trabajo, también hay profesores a los que les preocupa y afecta particularmente la in-disciplina, disrupción y “relajo” de los alumnos en el salón de clases, su indisposición al trabajo, su bajo nivel académico y desempeño escolar, su falta de interés y motivación para el estudio y, más grave aún, la falta de respeto, el reto a su autoridad o la violencia explícita (sobre todo de alumno a profesor), por las dificultades y desánimo que les provoca en la realización y cumplimiento de su trabajo docente.

Por su parte, los alumnos que son víctimas de diversas formas de violencia escolar, muy probablemente están más preocupados y sin duda más afectados por padecer personalmente los fenómenos “invisibles” e indirectos de violencia psicológica (*bullying*), rechazo, segregación, extorsión y acoso sexual, además de las presiones y conflictos en la relación con sus profesores por sus “problemas de comportamiento”, su “desempeño en clase” o la confrontación con sus actitudes y prácticas autoritarias. En el caso de algunos estudios sobre el “acoso moral entre compañeros” (*bullying*) en España, por ejemplo, se estima que uno de cada cinco alumnos está implicado en este tipo de procesos, ya sea como agresor, como víctima o como ambas cosas a la vez¹²⁷, mientras que los casos en que este problema llega al acoso sexual en las escuelas, según estudios sobre este tema realizados en Alemania¹²⁸ y Holanda,¹²⁹ indican que entre el 5 y el 20 por ciento de alumnos admite haber sufrido este tipo de acoso.

A los padres y madres de familia les llegan a trastornar más los reportes, llamadas de atención y requerimientos de asistencia a la escuela para recibir quejas de sus hijos, ya que en muchos casos sienten que se menoscaba “su imagen” como padre de familia responsable y capaz de educar y controlar a su hijo. Como podremos ver con mayor detalle en la parte siguiente del presente trabajo, los motivos de reporte y sanción de los alumnos de escuelas secundarias son por indisciplina, alterar el orden de la clase, conflictos y riñas con compañeros, bajo rendimiento académico, diversas violaciones al reglamento escolar, falta de respeto a los profesores, ausentismo, etc. además de que los padres temen, y los directivos y docentes de la escuela se encargan de fomentarlo y remarcarlo, que tales comportamientos de “indisciplina” y disrupción afectan a sus calificaciones y rendimiento académico e, incluso, calculan y “diagnostican” la probabilidad de que dichos jóvenes lleguen a “caer” en alguna adicción, tendencia delictiva o práctica sexual de riesgo, lo cual “les preocupa a todos” sin dar alternativas de explicación ni mucho menos de atención efectiva al supuesto “problema” de sus alumnos e hijos.

Por su parte, a las instancias gubernamentales, de administración educativa y a la opinión pública (sobre todo adulta y tradicionalista) tal vez les preocupen y afecten más los acontecimientos de delincuencia, vandalismo, alcoholismo o drogadicción, violencia física y sexual y otros problemas de “conducta antisocial” de las jóvenes generaciones que se desarrollan en torno a las escuelas, por considerarlos como indicativos del “grave deterioro”

¹²⁷ Ortega, R.: “El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales”, *Revista de Educación*, 313, 143-158, 1997.

¹²⁸ Funk, W.: “Violencia escolar en Alemania”, *Revista de Educación*, 313, 1997, pp. 53-78.

¹²⁹ Mooij, T.: “Por la seguridad en la escuela”, *Revista de Educación*, 313, 1997pp. 29-52.

de la sociedad actual y de las manifestaciones culturales de los jóvenes (su música, modas de vestir, peinados, atuendos, su lenguaje, sus actitudes desinhibidas en público, etc.)

Una observación relevante con respecto a los casos de violencia escolar documentados anteriormente es que, si bien es difícil e inadecuado establecer genéricamente “niveles de gravedad” de la violencia escolar, debido a que cada quien podría valorarla exagerando o minimizando tal o cual aspecto de acuerdo a su criterio o vivencia efectiva cotidiana —sobre todo, no es igual para quien la vive como víctima, a quien la ejerce como agresor—, esto no debería llevarnos a adoptar una perspectiva relativista que nos dificulte indagar, documentar y analizar sus diversas manifestaciones, por lo que es necesario proponer y definir algunos lineamientos para diferenciar y organizar la información disponible hasta el momento. En este sentido, autores como Moreno consideran que:

*“...se puede hablar de dos grandes modalidades de comportamiento antisocial en los centros escolares: visible e invisible. Así, la mayor parte de los fenómenos que tienen lugar entre alumnos —el bullying, el acoso sexual, o cierto tipo de agresiones y extorsiones— resultan invisibles para padres y profesores; por otro lado, la disrupción, las faltas de disciplina y la mayor parte de las agresiones o el vandalismo, son ciertamente bien visibles, lo que puede llevarnos a caer en la trampa de suponer que son las manifestaciones más importantes y urgentes que hay que abordar, olvidándonos así de los fenómenos que hemos caracterizado por su invisibilidad”.*¹³⁰

Sin compartir plenamente esta perspectiva dualista que clasifica los fenómenos de violencia en “visibles e invisibles”, podríamos reconocer que existen unos aspectos “públicos” y otros de carácter “privado” o “encubierto” —vinculados de alguna manera con los procesos característicos del curriculum “oculto”—, en el sentido de que se esconden a la “mirada vigilante” de la autoridad escolar. Dado que la normatividad propia del dispositivo disciplinario implica la sanción y el castigo, los niños y jóvenes transgresores crean estrategias espontáneas para escapar a la vigilancia, el juicio, el “sermón”, la sanción y el castigo, así como también frecuentemente las víctimas esconden, ocultan o evitan hablar de lo que les ocurre por timidez o vergüenza, temor a represalias (incluso del profesor) o por el acoso mismo al que está sujeto emocional y psicológicamente. Estos aspectos acerca del carácter privado o público de la violencia escolar podrían ser recuperados para un análisis posterior de acontecimientos específicos, lo cual no está contemplado, por el momento, entre los objetivos de este estudio. Sin embargo, por el momento podemos destacar algunas observaciones importantes antes de concluir con esta primera parte del presente trabajo:

- 1) Los fenómenos de comportamiento violento y antisocial en las escuelas tienen frecuentemente raíces muy profundas en el ámbito familiar del que proceden los alumnos (ya sea como víctimas o como agresores), así como de la comunidad circundante en la que están ubicados los centros educativos. La influencia que estos procesos en diversos aspectos y modalidades de la violencia cotidiana que se manifiesta en las instituciones escolares, se podría explicar por el hecho de que en ellas se expresa y reproduce en gran medida el sistema de normas y valores de la comunidad en la que están insertos y de la sociedad en general. Los estudiantes, por tanto, podrían estar siendo socializados en “anti-valores” tales como la injusticia, el desamor, el egoísmo, el hedonismo, la falta de solidaridad, el rechazo a los débiles y a los pobres, el maltrato físico y psíquico y, en resumen, en modos de subjetivación y modelos de relaciones interpersonales basado en el desprecio y la intolerancia hacia las diferencias personales en particular y hacia la diversidad étnica en general.

¹³⁰ Moreno, J.M., *op. cit.* p. 32.

- 2) Los episodios de violencia no deben considerarse simplemente como acontecimientos aislados que ocurren espontánea y arbitrariamente, como si fueran meros “accidentes”, sino de líneas que convergen, derivan y conforman aspectos particulares del complejo dispositivo normativo y disciplinario que opera en la institución escolar a través de diversos mecanismos e instrumentos de control y vigilancia, sistemas y estrategias de reglamentación y sanción de comportamientos y actitudes, distribución de tiempos (calendarios, horarios, etc.) y espacios (distribución del edificio escolar), los cuales implican y requieren de la aplicación de ciertos tipos y modalidades de violencia, pero que a la vez que la propician, provocan o desencadenan como “violencia reactiva” por parte de los alumnos.
- 3) Las distintas manifestaciones de violencia y comportamiento antisocial en las escuelas ocurren con más frecuencia de lo que comúnmente se piensa y que, puesto que la relación entre los agresores y las víctimas es necesariamente muy “intensa en el tiempo” y muy “estrecha en el espacio” (conviven en el centro durante años y muchas horas al día), las consecuencias personales, institucionales y sociales de dicha violencia son incalculables.
- 4) El análisis del dispositivo disciplinario y la violencia escolar implica realizar el análisis de su relación con el ejercicio del poder y, por tanto, requiere indagar acerca de los modos de subjetivación del ser humano que se producen en el contexto de dicho dispositivo. De tal manera, la indagación de dichos *modos de subjetivación* necesita distinguir entre diversos ámbitos y enfoques para explicar el comportamiento antisocial en los centros escolares:
 - a) *perspectiva individual*, relacionada con la edad, personalidad, el género, historia personal, antecedentes familiares, trayectoria escolar, así como las percepciones y expectativas de los sujetos involucrados (alumnos, profesores, directivos, personal de “apoyo”, etc.);
 - b) *perspectiva institucional*, considerando los fenómenos y procesos propios del dispositivo disciplinario relacionado con diversos aspectos, ámbitos y estrategias de la institución escolar y del aula, su personal directivo, administrativo y docente de las escuelas, y población de alumnos en general, etc.;
 - c) *perspectiva sociocultural*, considerando la influencia de la familia, el grupo de iguales, la comunidad inmediata, los medios de comunicación y la sociedad en general.
- 5) Desde la perspectiva individual, los modos de subjetivación que han sido definidos como “comportamiento antisocial” en las escuelas podrían indagarse en tres dimensiones diferentes:
 - a) *Evolutiva*, esto es, el proceso de desarrollo intelectual, académico, afectivo, sociomoral y emocional en relación con el tipo de relaciones que los estudiantes establecen con sus iguales;
 - b) *Psicosocial*, que implica las relaciones interpersonales, dinámica socioafectiva de las comunidades y los grupos dentro de los que viven los alumnos, las complejidades propias del proceso de socialización de los niños y los jóvenes; y,
 - c) *Educativa*, que incluye la configuración de los espacios y las actividades en los que tienen lugar las relaciones entre iguales, el efecto que sobre dichas relaciones tienen los distintos estilos de enseñanza, los modelos de disciplina escolar, los sistemas de comunicación en la escuela y en el aula, los vínculos y ejercicio del poder y el clima socioafectivo en que se desarrolla la vida escolar. Desde el punto de vista de los docentes y directivos de los centros escolares, la dimensión educativa tiene una importancia crítica para identificar los aspectos relevantes de la práctica cotidiana del aula y de la escuela que tienen una mayor influencia en la configuración de las relaciones interpersonales de nuestros alumnos, en los modelos y patrones de

convivencia, y, particularmente, en la posible prevención del comportamiento antisocial.

6) Entre los diversos estudios que existen en este terreno, podríamos diferenciar dos tipos de respuesta educativa que se han dado ante el comportamiento antisocial en las escuelas.

a) En primera instancia, podríamos considerar un tipo de respuesta global a los problemas de violencia escolar y comportamiento antisocial que podría considerarse como prevención primaria. En este sentido, se parte del principio de considerar a la convivencia como una necesidad y prioridad del centro escolar, considerando, analizando, valorando y anticipándose a los conflictos reales, potenciales y en proceso de gestación en el contexto del currículo escolar (formal y “oculto”), así como valorando y consultando colectivamente todas las decisiones directa o indirectamente relacionadas con él. Esta respuesta global parte de que la convivencia trasciende la atención y resolución de problemas concretos o de conflictos esporádicos de violencia escolar, requiriendo del aprendizaje de la convivencia, el desarrollo de relaciones interpersonales de altruismo y cooperación, así como la práctica cotidiana de “hábitos democráticos” fundamentales, los cuales se debieran colocar en el centro de los propósitos del currículo escolar y de la estructura organizativa del centro. A su vez, como advierten Moreno y Torrego, “...los conflictos de convivencia o, más en general, los retos cotidianos de la vida dentro de la institución, afectarían a todas las personas de la comunidad escolar —y no sólo a los directamente involucrados—, por lo que también se esperaría de todos una implicación activa en su prevención y tratamiento”.

131

b) En segundo lugar, se refiere a una perspectiva de *prevención secundaria y terciaria*, la cual requiere de una estrategia educativa más “especializada”, consistente en la elaboración de programas de intervención destinados a hacer frente a aspectos más específicos y diferenciados de la violencia escolar y el comportamiento antisocial. Este trabajo, más arduo aún que otros, implica romper con el viejo esquema tradicional de la “reestructuración de los reglamentos y normas disciplinarias” o, peor aún, la rigidización de las sanciones y los castigos como forma de combatir la violencia e indisciplina en las escuelas ya que, según algunas perspectivas radicalmente pesimistas, autoritarias o francamente fascistas, la violencia en las escuelas es la amenaza más grave que tiene el sistema escolar, por lo cual pretenden justificar medidas urgentes y de “choque” para atajarlas. Así, la única solución que se propone ante estos fenómenos sería la “mano dura”, con castigos ejemplarizantes, expulsiones y cambios de centro a los alumnos “transgresores”. Los argumentos desde esta perspectiva serían que el “fondo del problema” tal vez sea ocasionado por la suavidad, la negligencia o la incapacidad para resolver los conflictos, pero lo cierto es que los problemas de violencia no pueden abordarse sólo por vía represiva, a riesgo de verse multiplicados y agravarse. De tal manera, es necesario que las instituciones educativas asuman la responsabilidad de dar respuestas fundamentalmente educativas a los sucesos de violencia, antes de dejarle la responsabilidad a instancias característicamente represivas (ejército, policías,

¹³¹ Moreno, J.M. y Torrego, J.C. *et al.*: “Trabajar en los márgenes: una experiencia de asesoramiento en un centro del sur metropolitano de Madrid”, en Lorenzo, M. y Bolívar, A. (Eds.): *Trabajar en los márgenes: Asesoramiento y formación en contextos educativos problemáticos*. Granada, ICE de la Universidad de Granada, pp. 5-32, 1996.

sistema judicial, etc.) como el caso de los militares que hace poco tomaron liceos en Francia. Los profesores no pueden resignarse simplemente a ponerse el uniforme de policía, guardia o jurado, ya que si esa fuera la alternativa, mejor sería buscar vigilantes, policías o jurados verdaderos o que se haga, como en los liceos franceses, cuando se considere conveniente y razonado. De tal manera, se requiere que las instituciones educativas y sus profesores asuman una gestión escolar que propicie y fomente verdaderamente la convivencia, el respeto a los valores individuales en las aulas, así como el aprendizaje basado en la motivación de los alumnos estableciendo reglas disciplinarias compartidas y construidas colectivamente, para lo cual se requiere la participación y asesoría profesional y multidisciplinaria por parte de especialistas tales como psicólogos, pedagogos, sociólogos, médicos, psiquiatras, etc. para elaborar programas específicos de atención personal, familiar, académica, etc. relacionados con la violencia escolar.

7) Finalmente, tres consideraciones importantes para concluir esta primera parte del trabajo y dar paso a la siguiente, se refieren a los *mitos* frecuentes que diversos sectores de la población (escolar y no escolar) tienen sobre el fenómeno de la violencia en las escuelas. Este punto es importante de analizar, ya que existen algunas opiniones, estereotipos y creencias acerca de la violencia escolar, que se difunden por los medios de comunicación, como hemos visto hasta el momento, y que han propiciado un debate entre algunos medios académicos y docentes, lo cual constituye uno de los aspectos que me motivaron a desarrollar el presente proyecto de investigación.

a) Uno de tales mitos que circulan en torno a la disciplina y la violencia en las escuelas, particularmente de educación media y superior en nuestro país, se refiere a la suposición de que este fenómeno no sólo se ha agudizado en la actualidad, sino que adquiere características novedosas y propias de la actual cultura posmoderna, generando una naturaleza especialmente abyecta, negativa y escatológica de los jóvenes de hoy (denominada por algunos “generación X”), agudizada además por las características de indolencia o, por el contrario, de autoritarismo y necio tradicionalismo de los centros escolares y de la indiferencia y pasividad de los padres de tales jóvenes. Evidentemente, en el transcurso del presente trabajo, he tratado de mostrar algunas evidencias que niegan que la violencia escolar sea un fenómeno nuevo, ya que se han producido desde siempre, siendo en otras épocas quizás con la misma o con mayor intensidad. Lo que sucede es que tal vez ahora son más visibles porque afectan a más personas al haber un aumento cuantitativo de la población, además de la amplia difusión que reciben tales sucesos violentos a través de los medios de comunicación y de que los padres y madres de los alumnos y la sociedad en general, se han vuelto más sensibles (pero a la vez más desconfiados y temerosos), a todo lo relacionado con la educación de sus hijos y, como es lógico, a este tipo de fenómenos y sus consecuencias en particular.

b) La violencia ya no puede ser considerado como un fenómeno que le llega exclusivamente “de fuera” a las escuelas (de la familia y la cultura en general), sino que forma parte del currículo (formal y “oculto”), a través de los contenidos que aprenden los alumnos en su experiencia escolar diaria, de las normas y reglamentos disciplinarios que regulan la vida en las escuelas y por medio de las experiencias e interacciones entre los diferentes miembros de la “comunidad escolar”. Existe, por ejemplo, la “violencia ritual” de las novatadas que prevaleció por décadas en las escuelas de educación media en nuestro país, como fue documentado en la parte

correspondiente al “porrismo” en México, que llegó a ser aceptada, tolerada y hasta celebrada en nuestra sociedad como un “rito de pasaje” de los adolescentes, lo cual constituye un claro ejemplo del carácter funcional de la violencia en los centros escolares¹³². Pero las consecuencias (supuestas y directamente comprobables) de la violencia escolar ha comenzado a preocupar a quienes la han propiciado o tolerado directa e indirectamente desde diversas esferas y niveles del poder, ya que los fenómenos de violencia han rebasado los límites invisible de la disciplina, el control y la funcionalidad institucional. Desafortunadamente, la violencia cotidiana sólo se ha convertido en un hecho público cuando algunas víctimas rompen el silencio que siempre les ha caracterizado como víctimas, en los casos extremos (y a veces irremediables) en los que las consecuencias de algún suceso son verdaderamente trágicas e interesan a los intereses sensacionalistas de la “línea editorial” de algún medio de comunicación, o cuando se hace una utilización política de los fenómenos de violencia. Al respecto, la alarma ha surgido cuando los medios presentan casos en los que las víctimas tradicionales (niños menores de doce años, jóvenes tímidos, apocados y resentidos, mujeres y niñas, etc.) se convierten “de pronto e inexplicablemente” (según los medios) en verdugos. Esta “violencia reactiva”, cuyo ejemplo clave son las diversas formas de “desobediencia”, resistencia, negación, reto, hasta llegar a la agresión directa de alumnos a profesores, atrae particularmente la atención morbosa de los medios. De tal manera, como opina Moreno: “La violencia es un ingrediente tan fundamental en nuestra cultura mediática que hacen falta nuevas y cada vez más sofisticadas muestras y manifestaciones para «alimentar» la demanda de esta macabra mercancía”.¹³³

- c) Otra creencia equivocada o falseada que se tiene frecuentemente, es que la violencia escolar forma parte de casos individuales y aislados que ocurren “accidentalmente” o por problemas muy particulares de “algunos” jóvenes y que tan sólo una minoría de alumnos y profesores está de verdad sufriendo este tipo de situaciones, con lo cual se pretende, tal vez con buena intención, no provocar “alarma social”. Si bien es cierto que, al menos en México, la situación en las escuelas de educación media y de secundarias en particular, aún no parece ser tan grave como la de otros países como para alarmarse, sin embargo no podemos aceptar que al hablar de violencia en las escuelas se trate de hechos aislados y, menos aún, que sean sólo unos pocos los afectados. Los distintos fenómenos y modalidades de violencia escolar están profundamente relacionados con aspectos normativos y disciplinarios de la vida en las escuelas considerados por muchos como “normales”, inofensivos o como “solución” al mismo problema que propician, resultando que “se pretende curar la enfermedad con lo mismo que la ocasionó”. Cuando mucho, se le llega a relacionar con otras situaciones o procesos propios del entorno escolar y del contexto familiar y social de los alumnos. Pero muchas de las investigaciones empíricas que se vienen llevando a cabo en todos los países europeos, algunas de ellas revisadas en el presente trabajo, argumentan que la violencia en las escuelas tiene la forma de “un auténtico iceberg”, ya que los datos recabados y publicados por esas investigaciones de campo sólo mostrarían una mínima parte. Es importante enfatizar que los fenómenos de violencia en las escuelas

¹³² Otro claro ejemplo de esta “violencia ritual” se encuentra en el ingreso a escuelas militares, policíacas y otras de carácter similar, en las cuales se pretende que los alumnos empiecen a formarse “como hombres” a través de la violencia y el dolor, como queda claramente ilustrado, además, en la novela de Vargas Llosa *La ciudad y los perros*.

¹³³ Moreno, J.M., *op. cit.* p. 38.

no son de ninguna manera accidentes fortuitos, por lo cual no debieran investigarse tampoco de manera aislada. De tal manera, es necesario enfatizar la necesidad de diferenciar con precisión entre las distintas categorías, tipos o manifestaciones de conducta antisocial, pero al hacerlo no se debe olvidar que las interrelaciones mutuas entre cada una de ellas son muy profundas y que deben ubicarse en el contexto particular de cada institución y dispositivo disciplinario y escolar, en cada época determinada y con los individuos particulares involucrados en tales acontecimientos.

III. ANÁLISIS DEL DISPOSITIVO ORGANIZACIONAL Y DISCIPLINARIO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA Y LA ESCUELA SECUNDARIA EN MÉXICO

1. Modelos, discursos y perspectivas de la Organización Escolar en México

En el caso particular del problema de la disciplina en las instituciones escolares de México, tomamos como base un modelo de articulación denominado *Organización escolar* ya que partimos del supuesto de que en él se conjuga lo que Foucault denomina un *bloque de capacidad-comunicación-poder*, al menos en la manera como es concebido implícitamente por un maestro normalista y formador de docentes de la década de los 50's:

“La Organización Escolar se ocupa de los problemas materiales, intelectuales y morales que entraña el gobierno y la administración de la comunidad escolar: su instalación, mobiliario, material de trabajo, su conservación, higiene, disciplina, clasificación de los alumnos, relaciones de las escuelas entre sí, cooperación entre la escuela y la familia, obra de extensión cultural en el medio social, etc. Todos ellos medios para la educación, que es el fin fundamental de la escuela.

Unidad de fines y medios, coordinación de todos los elementos y una perfecta comprensión de los aspectos de la vida y actuación de la escuela de acuerdo con aquellos son las condiciones “sine qua non” de una buena organización escolar”¹³⁴

En el análisis de las condiciones de aparición de este bloque de capacidad-comunicación-poder, nos resulta necesario indagar sus antecedentes, condiciones y régimen de existencia, con el propósito de “localizar las superficies primeras de su *emergencia*: mostrar dónde pueden surgir, para poder después ser designadas y analizadas, esas diferencias individuales...”¹³⁵ En tal sentido, hemos visto la necesidad de rastrear los antecedentes de la Organización escolar en el marco de algunos modelos teóricos que han existido y se han desarrollado en el medio productivo-empresarial, socio-cultural y escolar, con la fundamentación de diferentes marcos conceptuales derivados de importantes disciplinas que han influido conceptual y metodológicamente en el campo educativo desde inicios del presente siglo, hasta llegar a modernas teorías y metodologías que han conjugado, algunas veces con criterios pragmáticos, las aportaciones de concepciones psicológicas y pedagógicas, lo cual ha dado lugar a críticas de la psicologización de la pedagogía (¿o pedagogización de la psicología?).

Algunos de los modelos resultantes han posibilitado la creación de diversas perspectivas de intervención y análisis de la institucional escolar, cuyas teorías de la organización se han configurado y diferenciado en torno a los siguientes ejes o vectores: *productividad, ser humano, estructura, poder, cultura y sistema*. Desde cada uno de estos ejes han derivado algunos de los siguientes modelos de la organización escolar:

A. En los modelos basados en el concepto de productividad, la escuela se considera como una empresa productiva, la cual, según sus propósitos, debería organizarse técnica y científicamente para alcanzar unos objetivos precisos y definidos.

¹³⁴ Jiménez y Coria, L., *Organización Escolar*, Fernández Editores, México, 1955, p. 15.

Este libro fue considerado durante varios años, a partir de su primera edición en 1955, como un texto básico en la materia de Organización Escolar para estudiantes normalistas y aprobado por la Secretaría de Educación Pública para servir de texto en otras escuelas normales de la República Mexicana. Laureano Jiménez y Coria, se desempeñó como maestro e inspector rural durante 14 años y posteriormente en el Distrito Federal, fungiendo como profesor de nivel básico, director de turno y de centro, inspector de zona y de sector, además de ejercer como profesor de la Escuela Normal Superior.

¹³⁵ Foucault, M.: *La Arqueología del Saber*, Ed. Siglo XXI, México, 1996, p. 66.

- B. Para los modelos humanistas, la organización escolar se orienta por el propósito de recobrar la dimensión humana en la labor educativa, favoreciendo la motivación, la comunicación, la participación y respondiendo a su intencionalidad como una comunidad escolar participativa.
- C. Los modelos estructurales o burocráticos, destacan los aspectos formales de la organización escolar, tales como la constitución de los órganos colegiados, la estructuración y funcionalización de los departamentos y equipos docentes, así como estableciendo las normas regulares y formales de funcionamiento, y los roles organizativo-operativos distribuidos de acuerdo con la disposición jerárquica de las decisiones, responsabilidades y mandos institucionales.
- D. Los denominados modelos políticos, en los que se considera importante atender la necesidad de la educación en, por y para la libertad del alumno, del grupo, y del centro escolar, asumiendo conscientemente el compromiso que implica la lucha por el poder que efectúan los diversos grupos dentro de la escuela y desde su entorno social.
- E. En los modelos culturales, la organización escolar enfatiza su preocupación por transmitir la cultura social así como por propiciar que ésta sea trascendida conjunta y críticamente por sus agentes principales: maestros y alumnos. Al mismo tiempo se interesa en crear sus propios marcos de valores, tradiciones, objetivos y símbolos de modo participativo entre sus miembros.
- F. Finalmente, en los modelos sistémicos, la organización escolar es vista primordialmente como una integración activa de sus elementos entre sí y con respecto al entorno, concibiendo a la escuela como un sistema abierto.

En todos y cada uno de estos modelos, así como en las teorías que representan, podemos encontrar aspectos valiosos cuya diversidad conceptual nos podría ayudar a superar una visión unilateral y fragmentaria de la organización escolar, pero no es nuestro propósito hacer una exposición y análisis de todos estos modelos conceptuales, sino analizar particularmente dos de ellos por considerar que constituyen las perspectivas que mayor influencia han tenido en la organización y administración de la escuela pública y, particularmente, de la secundaria en México a partir de la segunda mitad del siglo XX:

- a) *El modelo estructural o burocrático*, basado en una perspectiva estructural, funcional, normativa y jerárquica de la organización escolar, característica de las perspectivas de la organización de la escuela pública en México, desde mediados del siglo XX hasta finales de la década de los 80's, como podemos ver en el libro *Organización Escolar*, de Laureano Jiménez y Coria.
- b) *El modelo humanista* que, como vimos anteriormente, intenta recuperar "la dimensión humana en la labor educativa, al propiciar la *motivación, comunicación y participación* de los estudiantes concibiendo a la escuela como una comunidad escolar participativa, como se muestra clara y explícitamente a través del análisis de un documento central: el *Manual del director del plantel de Educación Secundaria*¹³⁶ (MDPES), publicado y distribuido a los directores de escuelas secundarias por una comisión de la Secretaría de Educación Pública en el mes de agosto de 1987.

Como vimos en la primera parte del presente trabajo, la escuela actual surgió en el proceso mismo de constitución de la modernidad, que si bien puede ser establecida a partir de ciertos acontecimientos históricos, su particular diferencia de las épocas anteriores deriva

¹³⁶ Secretaría de Educación Pública, *Manual del director del plantel de Educación Secundaria*. Proyecto Estratégico # 5: Fortalecimiento de la capacidad técnico-administrativa de los directores escolares. Agosto de 1987

de su nueva y especial forma de mirar y organizar el mundo de la producción, la cultura y la educación. Esta cosmovisión de Modernidad, se manifestó en México a través de un claro distanciamiento con la herencia cultural proveniente del colonialismo, particularmente de su visión religiosa, propiciando formas nuevas y diversas que constituyeron, a finales del siglo XIX e inicios del XX, un modo “positivo” y científico de ver la realidad, a partir de la hegemonía de la razón para la sistematización del mundo social, así como revalorando el lugar central del hombre en la construcción de su propia historia a través del movimiento revolucionario, renovando las expectativas de conocimiento y dominio de la naturaleza a través del conocimiento y transformación de los fenómenos naturales desde las incesantes revoluciones tecnológicas.

El proceso aún inacabado de acceso a la modernidad en México, experimentó desde el siglo XIX un extenuante proceso de lucha por la independencia nacional respecto a España, Francia y Estados Unidos, que continuó, en medio de disputas internas entre distintos grupos y caudillos, por la constitución y liderazgo del nuevo Estado Nacional. En este contexto histórico, precisamente en la época obregonista y bajo la conducción centralista de José Vasconcelos, la escuela pública logró consolidarse como una realidad institucional con proyección nacional al servicio de proyectos modernizadores, ya no sólo como una demanda política o legal posterior a la revolución mexicana. Pero sus fines y tareas, orientadas originalmente por principios revolucionarios de libertad de pensamiento, igualdad, libertad, justicia y progreso, se fueron distorsionando paulatinamente hasta desvirtuar sus propósitos, contenidos, métodos, normas, relaciones con el medio, de tal manera que, sobre todo a partir de 1940 (el sexenio post-cardenista y del proyecto de “educación socialista”), la escuela pública se convirtió como un instrumento privilegiado de dominación política, ideológica y cultural.

Desde sus inicios, el acceso a la modernidad en México no se difundió de manera general y homogénea en todos los sectores de la población, pues en algunas zonas, sobre todo rurales, los hombres del campo siguieron viviendo con la esperanza puesta en las promesas postergadas de la revolución, referidas a la tierra y a los recursos necesarios para obtener de ella los recursos para vivir, sin recibir más que discursos y dudosas promesas políticas acerca de los beneficios económicos, sociales, culturales y educativos del proceso de modernización. En las nacientes ciudades, los primeros indicios de “progreso” y mejoría económica tampoco fueron la norma generalizada, haciendo convivir en las ciudades a los reducidos sectores sociales pudientes y beneficiados con los recursos y productos del acceso a la modernidad, con enormes zonas de obreros, artesanos y pobladores en condiciones de pobreza y marginación. De tal manera, el tiempo mexicano de la modernidad permitió reunir el silbato de las fábricas indicando la hora de inicio y de término de la jornada laboral, con las campanadas de las enormes maquinarias de reloj de las grandes catedrales, así como con los primeros relojes de una sola manecilla, que marcaban el paso del tiempo por horas y del gallo que despertaba al obrero, anunciando el inicio de una jornada más de duro trabajo mal pagado, en las primeras fábricas que empezaron a poblar las ciudades.

En este devenir histórico, hoy somos testigos de la manera como el universo simbólico de la institución escolar ha organizado rigurosamente su actividad educativa, estableciendo y reglamentando a través de una articulación de disposiciones de *tiempo, espacio y recursos materiales*, sustentados en modelos de organización escolar como los mostradas anteriormente, y en perspectivas económicas, políticas, ideológicas y culturales de los grupos sociales dominantes. Tales condiciones históricas, sociales y culturales han derivado en aspectos determinantes en la realidad actual de la escuela pública en México y de su forma de organización y administración que se traduce en algunas de las siguientes características:

- a) Contenidos y áreas de conocimiento determinados por concepciones hegemónicas y legitimadas del saber, la ciencia, la tecnología, la cultura, el arte y las ciencias sociales y humanas, desde las perspectivas propias de las disciplinas, campos de conocimiento y profesiones, de las instancias de planificación y decisión de la escuela pública, así como de los procesos formativos de los futuros docentes en las escuelas normales e instituciones de educación superior.
- b) Inscripción, selección y ubicación de los estudiantes en los grados, niveles y áreas escolares de acuerdo a su edad, antecedentes escolares, habilidades físicas, capacidades intelectuales y desarrollo cognitivo evaluados a través de ciertos criterios normativos establecidos genéricamente.
- c) Establecimiento de reglamentos, procedimientos administrativos, estrategias, criterios, normas e instrumentos para guiar los procesos de evaluación y acreditación de los estudios realizados o por realizar.
- d) Diseño y construcción de edificios escolares, planteles e instalaciones adecuados a las necesidades de la población escolar, de acuerdo con las perspectivas arquitectónicas y funcionales prevalecientes en los modelos de organización escolar adoptados por las autoridades de educación pública
- e) Asignación y programación de espacios, tiempos, fechas, protocolos y rituales de celebración o conmemoración de acuerdo con los calendarios cívicos.
- f) Delineación de la estructura y política laboral, de las relaciones de liderazgo y coordinación y de las relaciones personales y “humanas” entre el personal escolar.
- g) Creación, fomento y regulación de la demanda social y estudiantil de las profesiones, niveles educativos y áreas formativas de acuerdo con criterios “internos” (demanda, matrícula, descentralización, infraestructura construida, etc.) y “externos” (demanda y configuración del mercado de trabajo, perfil de egreso, niveles de eficiencia y eficacia terminal, etc.)
- h) Preferencia y distribución de ciertas materias, áreas de conocimiento y actividades curriculares de acuerdo con las perspectivas de los planificadores y autoridades escolares, traducido en cantidad de horas créditos académicos asignados.
- i) Aplicación, revisión, reestructuración y enmienda de los reglamentos disciplinarios y de las estrategias de examen, vigilancia y aplicación de las sanciones correspondientes.
- j) Establecimiento de una distribución de horarios que fraccionan, aíslan y desarticulan el funcionamiento escolar con la idea de que los planes y programas de estudio sean administrados para lograr que cada uno realice eficientemente las tareas que se le han asignado.

En la perspectiva de la educación pública en México, desde hace varias décadas se ha considerado al acceso a la escuela como una manifestación del logro de propósitos y principios de carácter social, político y cultural propios de la modernidad que, al conjugarse con esquemas conceptuales derivados del *humanismo*, se han plasmado en conceptos tales como productividad, progreso, eficiencia, libertad educativa, justicia social, riqueza cultural, etc. De igual manera, esta “convergencia” entre los modelos humanista y burocrático de la organización escolar también han tenido influencia del *modelo político*, dados los antecedentes y particularidades históricas del sistema político mexicano, al menos en un plano discursivo oficial, ya que se ha presentado a la escuela como un instrumento de liberación, así como para la creación y asimilación de valores, vinculándola a un valor humanista que se considera fundamental para los jóvenes que es la responsabilidad señalando: “...sólo es libre quien tiene personalidad para serlo y sabe responder de sus

pensamientos, de sus actos, dentro de las normas de la comunidad”¹³⁷. En tal sentido, se considera que una sana educación debe proponerse el *progreso de la comunidad*, desarrollando todas las personalidades que la integran y proponiéndose la creación de personalidades plenas de valores, enriqueciendo con ello no sólo a sus depositarios, sino a toda la comunidad.

En el libro *Organización Escolar*, que ha servido como base en la formación de miles de maestros normalistas, publicado en la década de los años 50’s, se expresa claramente que:

*“...la escuela está llamada a desempeñar el papel principal, pues es innegable que los pueblos más adelantados son los que cuentan con el suficiente número de escuelas convenientemente organizadas. Entonces, la escuela debe estar orientada hacia el porvenir, poner sus ideales en el presente y, sobre todo, en el mañana, considerando el pasado sólo como una lección; debe organizar el trabajo educativo de la manera más eficaz, sirviéndose de los métodos y formas de acción que respondan a un verdadero progreso [...] La escuela del presente y del porvenir será un instrumento de liberación”*¹³⁸

Complementariamente al aspecto *liberador*, se le agrega un concepto proveniente de las cadenas productivas y del “control de calidad” según el cual la organización escolar sería un *instrumento* que, de ser “mal manejado”, estropearía “el material” y malograría los esfuerzos. De tal manera, para Jiménez y Coria, el problema de la organización escolar representa una seria responsabilidad para los maestros, por ser los llamados a ejercer ese instrumento a favor de la educación, ya que únicamente ellos son los responsables del acierto y la seguridad de su manejo. Desde su perspectiva, el término *organización* significa orden, arreglo, disposición de las partes que entran en un todo; pero también lo entiende como *prever y planificar* (basado en principios de eficiencia y eficacia), para combatir la improvisación que provoca pérdida de tiempo y esfuerzos del maestro y, consecuentemente, de sus alumnos, por lo cual la organización escolar comprendería dos aspectos primordiales: el pedagógico, propiamente dicho y el administrativo.

El *pedagógico* atribuye a la Organización Escolar una mayor amplitud que al resto de las ciencias pedagógicas, pues comprendería a la totalidad de la vida de la escuela y de la comunidad, en tanto que la didáctica o la técnica de la enseñanza, estaría más avocada a la adquisición de una base mínima de destrezas, técnicas y elementos culturales por parte de los alumnos. En el aspecto *administrativo*, se encontrarían los medios adecuados de que dispone la escuela “...para encauzar y llevar a feliz término la obra educativa, conduciendo a la comunidad toda hacia planos de superación constante en los diversos aspectos de su vida”¹³⁹

De acuerdo con lo anterior, el objetivo primordial de la Organización Escolar se centraría en tres problemas y necesidades fundamentales:

- A. **Materiales:** referido fundamentalmente a la organización material de la escuela, esto es, a sus necesidades de infraestructura física, financiera, de recursos materiales, organización administrativa, del diseño arquitectónico de los edificios y espacios escolares, etc.
- B. **Intelectuales:** centrado primordialmente tanto en la organización del trabajo docente, como en la promoción de procesos de aprendizaje y actividades académicas (formativas e informativas) orientadas a los alumnos.
- C. **Morales:** al considerar aspectos formativos y normativos de los niños —englobados en la Organización del Gobierno Escolar—, y valorando la importancia de la participación del niño

¹³⁷ Jiménez y Coria, *op. cit.*, p. 14.

¹³⁸ Jiménez y Coria, *op. cit.*, p. 13.

¹³⁹ Jiménez y Coria, *op. cit.*, p. 16-17

en la misma, pero estableciendo simultáneamente la normatividad centrada y sustentada en un problema institucional fundamental: la disciplina del escolar.

Específicamente, la atención de estas necesidades y problemas requerirían de *medios* para realizar el *gobierno* y la *administración* de la comunidad escolar. Para realizar una buena organización escolar, sería necesario organizar y promover la *unidad de fines y medios*, lo cual requiere de la coordinación de todos los elementos y una *perfecta comprensión* de los aspectos de la vida y actuación de la escuela en los siguientes aspectos:

- a) **Instalación:** edificio, laboratorios, talleres, canchas deportivas, huertas, patios, etc.
- b) **Mobiliario:** pupitres, escritorios, estantes, mesas de trabajo, etc.
- c) **Material de trabajo:** didáctico, libros, mapas, equipo de laboratorio, deportivos, etc.
- d) **Conservación:** limpieza y mantenimiento, remodelación, ampliación y reestructuración, jardines, etc.
- e) **Seguridad:** control de entradas y salidas, horarios, prefectura, comisiones especiales, etc.
- f) **Higiene:** campañas de salud, limpieza corporal y presentación, uniformes, etc.
- g) **Disciplina:** reglamento escolar, derechos y deberes, premios y castigos, sanciones, expulsiones, etc.
- h) **Clasificación de los alumnos:** evaluaciones académicas, distribución de la población, matrícula escolar, etc.
- i) **Gobierno escolar:** Consejo técnico, organigrama, estructura jerárquica, instancias de responsabilidad y decisión, comisiones, asesorías, etc.
- j) **Relaciones de las escuelas entre sí:** concursos, festivales, actos cívicos, exposiciones, campañas sociales, etc.
- k) **Cooperación entre la escuela y la familia:** Sociedad de padres de familia, juntas, reportes, campañas de participación, canalización, etc.
- l) **Obra de extensión cultural en el medio social:** visitas y excursiones, actividades artísticas y culturales, etc.
- m) **Organización administrativa:** inscripción, asistencia, calificaciones, informes, censo escolar, estadística, documentación, archivo, certificación, etc.

En el documento de 1955, Jiménez y Coria parece compartir teóricamente ideales pedagógicos “liberales” en conjunción con un modelo burocrático de organización escolar, al defender, por ejemplo, la *autodisciplina* como participación del niño en la organización y la disciplina escolar, o la escuela del trabajo y el hogar infantil vinculados al concepto de familia o el papel del maestro como compañero, amigo y guía de mayor edad, más que como jefe o capataz, los cuales constituyen algunos de los conceptos a destacar de este breve ideario que, sustentado en el principio de la *autonomía del escolar*, nos refiere a los fundamentos incipientes de las perspectivas de educación humanista, personalizada, democrática y participativa de la Organización Escolar, además de algunas concepciones pedagógicas de la “escuela nueva” en las cuales se sustenta explícitamente el autor al afirmar:

“En la actualidad se concibe a la infancia como un valor propio. Rousseau fue el primero que hizo afirmaciones a este respecto, y después Pestalozzi, Kussmaul, Preyer, etc., aportando con sus investigaciones los elementos necesarios para las bases de una sólida educación.”¹⁴⁰

¹⁴⁰ Jiménez y Coria, *op. cit.*, p. 179.

Desde una perspectiva más claramente definida como *humanista*, plasmada en el “Manual del director de secundaria (MDPES), de 1987, particularmente en lo que se refiere al capítulo IV, denominado “El director y sus relaciones con la comunidad escolar”, se presenta una perspectiva más reciente de algunas concepciones psicológicas y pedagógicas de la modernidad: la perspectiva de las *Relaciones Humanas*. En el citado capítulo se presenta una sección denominada “*Las Relaciones Humanas en la Comunidad Educativa*”, especificando que:

*“Corresponde al ámbito de las relaciones humanas buscar un ambiente social de trabajo que, respetando las expectativas y características individuales de las personas, favorezca una actividad grupal armónica que coadyuve al logro de las metas y objetivos que dan sentido al desarrollo del trabajo educativo.”*¹⁴¹

Adicionalmente a este propósito, el concepto de Relaciones Humanas que sustenta la comisión que elaboró este documento nos dice que, generalmente, se les concibe como: “el conjunto de *vínculos de carácter afectivo* derivados de una *identificación de conocimientos, valores y costumbres* que se dan entre los integrantes de un *grupo social* durante el *proceso de consecución de los objetivos comunes*.”¹⁴² En estas breves pero muy concisas y significativas referencias del concepto de Relaciones Humanas, podemos destacar la incorporación y conjugación de términos derivados de la Psicología Social a las concepciones humanistas que revisamos en el documento de Organización Escolar de 1955. Por ello, resaltamos términos tales como *ambiente social, grupo social, expectativas y características individuales, actividad grupal, logro de metas y objetivos, vínculo, afectividad, identificación de conocimientos, valores y actitudes*. De tal manera, podemos notar claramente un cambio terminológico (aunque, en nuestra opinión, no necesariamente implica una ruptura conceptual o discursiva), con el que se perfila el nuevo enfoque acerca de la Dirección y la Organización Escolar que, hasta donde tenemos conocimiento, está el vigente aún, ya que no se ha elaborado ningún otro documento, adicional o suplente del que aquí nos ocupa.¹⁴³

De especial interés para nuestro análisis, es el papel que en el documento se le asigna al director de escuela secundaria: como promotor de las Relaciones Humanas. Al respecto se especifica que el director del plantel se convierte en *líder y guía del grupo de trabajo dentro de la comunidad escolar*, asignándole la responsabilidad de crear condiciones propicias para crear un ambiente de trabajo favorable. Adicionalmente —en el documento de 1987—, se le asigna al director escolar el papel de *promotor de la participación colectiva*, así como *líder y guía del grupo de trabajo*, desde la perspectiva de las Relaciones Humanas. De estos tres aspectos encontramos nuevamente el concepto de *participación*, que aparece con regularidad en diversos modelos y propuestas de Organización Escolar, sobre todo desde la perspectiva humanista. En la tabla que aparece a continuación podemos comparar algunos conceptos utilizados en el M.D.P.E.S. y los derivados de la Psicología Humanista, particularmente los referentes a la Jerarquía o Pirámide de Necesidades propuesta en 1954 por el conocido psicólogo humanista norteamericano A. Maslow¹⁴⁴:

¹⁴¹ S. E. P., Manual del director del plantel de Educación Secundaria, *op. cit* pp. 45-53.

¹⁴² *Ibid.*

¹⁴³ La importancia de este documento nos parece fundamental, ya que en su presentación especifica “Este documento, en su carácter de Manual Administrativo, constituye *norma jurídica* [...] por lo que *su observancia es obligatoria* dentro del ámbito de la Secretaría de Educación Pública” (las cursivas son mías)

¹⁴⁴ Maslow, A (1908-1970), en Rodríguez, E. M.: *Autoestima: clave del éxito personal*, Ed. Manual Moderno, México, 1988, p. 17.

Manual del Director de Secundaria: Interés (motivación) por el trabajo	Pirámide de A. Maslow Jerarquía de Necesidades
<i>Realización</i>	<i>Autorrealización:</i> productividad, creatividad, trascendencia
<i>Logro</i>	<i>Reconocimiento:</i> amor compartido, valoración, prestigio, etc.
<i>Contacto social</i>	<i>Pertenencia:</i> aceptación, solidaridad, afecto, intimidad, etc.
<i>Seguridad.</i>	<i>Seguridad:</i> libertad, justicia, trabajo, derechos, etc.
<i>Necesidades de Actividad</i>	<i>Fisiológicas:</i> hambre, sed, sueño, conservación, sexo, etc.

Podemos observar en el cuadro anterior la cercanía y afinidad conceptual entre los dos planteamientos comparados. Con base en lo anterior, en el M.D.P.E.S., se afirma que las relaciones humanas en la comunidad educativa son de vital importancia para el *logro de los objetivos* que se pretenden alcanzar, en virtud de que permiten crear *un ambiente cordial, armónico y de convivencia mutua*, que facilita el desarrollo de las actividades en la escuela. Estos aspectos que se destacan en el citado documento, se relacionan estrechamente con el concepto de motivación que analizamos anteriormente en relación con el modelo humanista que concibe a la escuela como comunidad educativa como veremos a continuación. En el M.D.P.E.S. se especifica que una de las funciones sustanciales del director es:

“...motivar al personal para el cumplimiento de sus funciones y responsabilidades, alentando su iniciativa y resolviendo los problemas que se presenten en la labor educativa. Por lo anterior, es necesario que el director use su capacidad de análisis para inducir a los integrantes de la comunidad educativa en la realización de sus actividades, es decir, que los motive, con el fin de que contribuyan al logro de los objetivos y metas educativas.”¹⁴⁵

Para finalizar esta parte correspondiente al análisis de la Organización Escolar en México, veamos algunos aspectos relacionados con el concepto de *liderazgo*, así como sus posibles vínculos e implicaciones conceptuales y discursivas con el concepto de *disciplina escolar*, que hemos abordado hasta el momento. De acuerdo con esto, en el M.D.P.E.S. se señala que el director del plantel, en el ejercicio de su liderazgo, debe seleccionar y asumir una amplia gama de formas y variantes del mismo, para aplicar en la *persona, grupo y entorno*, la modalidad “que garantice la consecución de los objetivos y las metas establecidas, mediante la participación activa de todos los integrantes de la comunidad educativa.”

En el actual momento de transición de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control, como vimos en la primera parte de este trabajo, las prescripciones disciplinarias han ido cediendo su lugar a los nuevos discursos “bondadosos, armónicos y seductores” derivados del humanismo norteamericano eficientista y productivo, desde el cual la tradicional figura “de autoridad y de respeto” del director de escuela ha venido a ser sustituida por diferentes modalidades de ejercicio del liderazgo, cuyo fin primordial viene a ser lograr la *participación sentida, espontánea y entusiasta* del personal escolar, así como el *interés, cooperación y apoyo* de la sociedad. De tal manera, con el propósito de orientar a los directivos de escuelas secundarias en el ejercicio de su liderazgo, “el manual” les propone

¹⁴⁵ *Ibid.*

modelos y caracterizaciones detalladas de algunas variantes de liderazgo, para que cada uno pueda estructurar y definir la forma más apropiada para actuar en situaciones concretas:

- a) “El liderazgo autocrático o dictatorial, se caracteriza por que el líder ejerce una autoridad con base en el poder y no en la razón, carece del conocimiento de sus funciones o conociéndolas no las cumple, omite las buenas relaciones humanas y participación de los integrantes de la comunidad educativa en relación con las facultades y creatividad de cada uno; las órdenes se imponen en forma absoluta sin admitir otro razonamiento o criterio, no se toma en cuenta la opinión de los miembros del grupo de trabajo, esta actitud provoca en general, la inconformidad o pasividad en los subordinados y un rechazo o falta de cooperación de la comunidad educativa.
- b) El liderazgo participativo, como una forma del ejercicio democrático de la dirección subvariante democrática, dicha forma concilia actitudes e intereses, recibe opiniones y logra la armonía y colaboración del grupo de trabajo y de la comunidad en general dentro del marco de los objetivos educativos y de los programas vigentes. Se caracteriza porque tiene alta eficiencia y eficacia en sus resultados.
- c) El liderazgo permisivo con características de apatía o indiferencia es el que desarticula la acción de los miembros de la comunidad educativa por una falta de atención en el cumplimiento de los programas y objetivos vigentes. Se distingue por la falta de conocimiento o aplicación de sus funciones, en esta forma del liderazgo no se toman decisiones apropiadas, se emiten instrucciones confusas, el líder elude sus obligaciones por apatía, temor, desinterés o compromisos. Esta conducta causa un ambiente de confusión, indecisión y desorganización en el trabajo.”

Tomando en cuenta lo anterior, “el Manual” indica que, al realizar la función directiva y de guía a los integrantes de la comunidad educativa hacia el logro de los objetivos educativos, “el responsable del plantel debe contar con un conocimiento amplio de los mecanismos más efectivos de motivación.” Tal vez a estas alturas del análisis resulte redundante enfatizar la vinculación de todas estas principios, normas y sugerencias que se sustentan en el M.D.P.E.S. (motivación, liderazgo, grupo, participación, etc.), con la corriente humanista de la Organización Escolar, pero lo que ahora nos resta por analizar, es la vinculación que podemos destacar de estas modalidades discursivas con la disciplina escolar.

2. Organización y disciplina escolar en la escuela pública mexicana

El problema de la disciplina constituye un tema de especial interés en el texto de Organización Escolar de Jiménez Coria, al cual le dedica un capítulo completo titulado “Organización del Gobierno Escolar”, en el cual desarrolla 12 puntos específicos y varias secciones adicionales abundantes conceptualmente, lo cual nos dificultaría la tarea de hacer una breve síntesis que comprenda las secciones y conceptos más relevantes y significativos. Aun así, intentaremos hacer una breve reseña, con el propósito de ubicar su concepción de disciplina escolar en el contexto de la Organización Escolar.

Este autor define a la disciplina como “un conjunto de medidas y disposiciones establecidas en una escuela, no sólo para facilitar el desarrollo de las labores y reprimir desórdenes, que retardan y entorpecen el trabajo educativo, sino para formar hábitos útiles al educando que lo lleve a la mayor perfección de su personalidad.”¹⁴⁶ El concepto de *autoridad del maestro* se “mide” en contraste con el castigo: mayor autoridad del maestro, si es menor su necesidad de recurrir al castigo. Considera que hay dos clases de disciplina: la *externa*

¹⁴⁶ Jiménez y Coria, *op. cit.*, pp. 179-207.

y la *interna*, consistiendo la primera en “castigos corporales, siendo la mayormente utilizada “en la antigüedad” (no especifica época ni lugar) por las siguientes razones:

- a) se desconocía a la infancia (no había diferenciación entre el adulto y el niño)
- b) se carecía de la “luz” de la Pedagogía (falta de una teoría pedagógica)
- c) cuando la labor del maestro era de mero expositor (educación tradicional)
- d) cuando el propósito de la educación era preparar siervos sumisos (escuela como empresa)
- e) cuando la tiranía en cualquiera de sus formas ensombrecía la vida de los pueblos (necesidad de la educación democrática)

El tipo de *disciplina interna* tendría que ver con un problema de *educación de la voluntad* el cual quedará resuelto “cuando se proceda en el trabajo escolar con conocimiento de causa, empleando los estímulos más adecuados oportunamente”, por lo que es importante que el niño encuentre en la escuela un ambiente *agradable y organizado* que le invite al trabajo y a portarse de acuerdo con las normas allí establecidas. En su opinión, “...la bondad no se alcanza con prédicas, sino con prácticas constantes”; por tal razón, la disciplina será resultado de la Organización del Trabajo Escolar, en el estudio, el trabajo manual, el recreo y las tareas más serias: “Si la disciplina anda mal en una escuela, en una clase, no se trata sólo de disciplina, sino que hay aspectos del trabajo que adolecen de algún defecto.”¹⁴⁷

Debido a la importancia de la disciplina en la organización escolar, el maestro deberá organizar actividades que propicien en los niños actitudes de *agrado, simpatía y empeño* para la escuela; de *afecto y respeto* para el maestro; de *cooperación, amistad, reconocimiento* para sus compañeros. En tal euforia romántica y optimista de la organización del trabajo escolar, González y Coria llega a afirmar la incompatibilidad del educador y la violencia:

“No se concibe un educador que aplique métodos funcionales en la enseñanza y que tenga necesidad del regaño y la violencia; que castigue al niño que ayude al compañero, que arreste al que le agrada el juego, etc.”

De tal manera, algunos planteamientos y conceptos convergentes en esta argumentación “antiautoritaria”, fundamentando la exclusión del castigo y la violencia como formas de educar son los siguientes:

- a) La necesidad de *conocimiento* profundo de la personalidad en el niño
- b) *Organización* del trabajo escolar de acuerdo con dicho conocimiento
- c) *Actitud favorable* de los maestros para la observación y experimentación, propiciando progresivamente la autonomía del niño, apoyándose en los principios de libertad y responsabilidad.
- d) *Unidad del personal* que atiende la escuela, para apoyo de la acción educativa y uniformidad en la forma disciplinaria que se adopte.

Dichos fundamentos se sustentan en afirmaciones e ideales tales como el siguiente:

“Proporcionemos a los niños constantes oportunidades en que pongan en juego su poder de acción, de lo contrario esa potencia de actividades se canalizará por rumbos malsanos y opuestos a la educación, tratando de burlar normas absurdas, empeñándose en simular que trabajan y obedecen los mandatos arbitrarios y, lo que es peor, más tarde seguirán la ruta de su niñez, si no hay un estímulo que los obligue a reaccionar en sentido contrario. El alumno que es un buen elemento en su comunidad infantil puede

¹⁴⁷ *Ibid.*

*asegurarse que tiene el camino abierto para llegar a la edad adulta y ser un excelente ciudadano, paradigma de virtudes cívicas.*¹⁴⁸

Para concluir, este autor propone dos vías para conseguir la educación y formación del niño y del ciudadano:

“a) La coacción, con su cortejo: miedo, obediencia, premios, castigos, etc. Corresponde a la vieja escuela, que tenía como norma el silencio y la quietud, haciendo a la larga de los niños seres abúlicos, irresponsables, hostiles a la colectividad.

*b) La libertad, con sus auxiliares: iniciativa, interés, valor, etc. El maestro representa la autoridad, pero sólo la tendrá a través de su dignidad, decoro, corrección, competencia, justicia, generosidad, etc.”*¹⁴⁹

Como planteamos al inicio de esta sección, para González y Coria existen dos clases de disciplina: la externa y la interna, lo cual no sólo tendría que ver con sus orígenes y formas de expresión, sino con dos concepciones antagónicas de escuela y educación. A la *disciplina externa* la considera característica de las escuelas tradicionales con organización intelectualista, las que “anhelan filas de niños quietos, escuchando las lecciones del maestro con los brazos cruzados, sumisos, sin libertad.”¹⁵⁰ A la *disciplina interna* tendría como fundamento el principio de que el orden que deriva de la imposición desemboca en un desorden mayor, ya que requiere como condición indispensable la *conformidad* del propio individuo: “...nace de lo más hondo del espíritu y es allí apetecida como una necesidad. Es el resultado de una educación libre y espontánea, acorde con los intereses, necesidades, capacidades, etc., de los alumnos en un ambiente de trabajo.”

En su perspectiva de la disciplina interna, se parte de la concepción “romántica” de que el niño es bueno por naturaleza:

“Cultivemos con pureza la infancia, sus emociones, para despertar en ella la emulación de un glorioso porvenir. Los premios han sido combatidos, sosteniendo que obrar bien es un deber; sin embargo, estimamos que sólo un ejemplo injusto e indiscreto de ellos los hará perjudiciales y nocivos, aceptándolos como medio para que el niño estime los resultados de la acción moral. A los pequeños se les puede regalar juguetes, dulces, etc. Para los mayores consistirán en goces del espíritu: elogios, distinciones, etc. Pero nada de notas buenas o malas, nada de cuadros de honor ni de cosas semejantes.”

En relación con el tema de los *premios y castigos*, considera que la escuela actual — 1955—, rechaza los premios y los castigos por ineficaces y por sus resultados contraproducentes, ya que “los primeros *envanecen* al niño y los segundos lo *humillan*. El maestro que castiga revela su incapacidad y falta de autoridad.”¹⁵¹

Los inconvenientes y perjuicios ocasionados —al individuo y al grupo— por *el uso de premios* serían:

- a) Sólo estimulan a los más capaces, dejando a los demás (medianos y débiles) el papel de espectadores.
- b) En vez de propiciar la cooperación, se fomenta la competición y rivalidad que divide al grupo.
- c) Daña la higiene mental pues “se pone en trance el agotamiento de los ambiciosos”.

¹⁴⁸ *Ibid.*

¹⁴⁹ *Ibid.*

¹⁵⁰ *Ibid.*

¹⁵¹ *Ibid.*

- d) Se daña el espíritu del niño, creando la vanidad, el egoísmo, la soberbia, el exceso de amor propio, etc.

Los riesgos y consecuencias negativas de la *aplicación de castigos* (disciplina externa) serían que:

- a) La indisciplina no siempre es voluntaria y conciente; a veces es motivada por trastornos psicológicos de los niños, desadaptación provocada por su medio social, incapacidad del maestro, mala clasificación de los alumnos, etc., por lo que castigarlos es cruel e injusto.
- b) El castigo fomenta el desprecio y resentimiento al maestro y a la escuela, gestándose *sentimientos morbosos*. “Es falso que el castigo transforme al niño díscolo, al inquieto, al desobediente.”¹⁵²
- c) Un niño que es castigado frecuentemente simula corregirse para evitar el castigo, propiciando la hipocresía, falsedad, y endurecimiento de los sentimientos
- d) Los alumnos no tienen por qué soportar las consecuencias del mal carácter del maestro, por lo que buscan la manera de molestarlo, dadas sus imprudencias y absurdos.
- e) Los castigos públicos pueden provocar comportamientos opuestos a los que se espera (obediencia vs. rebeldía)
- f) Los castigos colectivos por faltas individuales son opuestos al sentimiento de justicia del niño.
- g) Las promesas de castigo o recompensa que no se cumplen producen una “desintegración” de la conducta.

Derivado de las críticas anteriores al uso del castigo, el autor demanda la prohibición total en la escuela de los castigos corporales, pero acepta la aplicación y uso de “*castigos pedagógicos*” tales como: “apercibimiento, reprensión privada o pública, prohibición de ciertas ventajas en el aula o en la escuela, quejas a los padres, cambio de escuela o de grupo, expulsión temporal o definitiva.” Además, señala que la *emulación*¹⁵³ estimula la dignidad, el mérito, el esmero, la conducta decorosa, así como la *satisfacción del maestro y la suya propia* ante el *deber cumplido*, son los mejores premios o recompensas para el niño. De tal manera, propone que todo castigo quede sujeto a las siguientes circunstancias:

- a) Será proporcional a la gravedad de la falta.
- b) Debe buscar fines de corrección.
- c) Será firme, pero sin venganza.
- d) No debe aplicarse con frecuencia.
- e) Al aplicarse debe tomarse en consideración la edad, sexo, temperamento y estado de salud de los educandos.

En la valoración del uso de correctivos, el autor considera frecuentemente posibles consecuencias de carácter psicológico, así como problemas y resultados de carácter práctico. De tal manera, recomienda meditar siempre en la aplicación del castigo, pues en el caso de expulsión, por ejemplo, se acarrearían grandes desventajas, tales como: “crear en el

¹⁵² *Ibid.*

¹⁵³ La “emulación” es un concepto basado en el principio del “modelo” de la educación tradicional que analizamos en la primera parte de este trabajo y que se expresa en los siguientes términos: “Pongamos a los jóvenes ante grandes hombres, ante grandes artistas; esperemos entonces que ellos escuchen sus voces y reconozcan sus dificultades y quizá así desearán ellos mismos llegar hasta el fondo de sí mismos”¹⁵³.

expulsado un complejo de inferioridad, se le expone a fracasar en la vida, se priva de los beneficios de la educación a quien más la necesita, se hace de él un resentido con la escuela y con la sociedad, etc”¹⁵⁴

Para otro autor de gran influencia en la formación de maestros normalistas en México y que ha tratado detenidamente el problema de la disciplina escolar en la década de los años 50's, éste es un problema central de la Organización Escolar en México, ya que, para él:

*“El problema de la disciplina es el más importante de todos los problemas que tiene que afrontar el maestro en su escuela [...] Sin disciplina no hay trabajo eficaz posible”.*¹⁵⁵

Para este maestro de primaria y normalista, los problemas fundamentales relacionados con la disciplina escolar derivan del concepto mismo de disciplina y de sus implicaciones psicológicas, pedagógicas y éticas, más que de los procedimientos disciplinarios. De tal manera, encuentra a los conceptos de autoridad y libertad, y sus correlativos, obediencia y responsabilidad, íntimamente relacionados con la problemática de la disciplina escolar. A diferencia del documento de Organización Escolar, revisado anteriormente, el cual se centra en caracterizaciones psicológicas de la personalidad del niño, así como concepciones pedagógicas implícitas, que nos parecen vinculadas con el romanticismo y el naturalismo expresado en la idea de que “el niño es bueno por naturaleza”, el libro titulado *Disciplina Escolar* se convierte en un tratado completo en la materia, el cual gira, entre muchos otros, en torno a los siguientes problemas: la reflexión y valoración de la personalidad del maestro en la disciplina; la relación de ésta con la organización del trabajo; la intervención de los alumnos en el gobierno escolar y la compleja cuestión de las sanciones.

Este *formador de docentes*, tomando como referente a Herbart, afirma que en la actividad escolar hay que considerar dos tipos de finalidad: la *educativa* y la *instructiva*, de las cuales debe evitarse que entren en conflicto:

*“La educación tiene una parte notable de instrucción: la guía de la conducta requiere en efecto un círculo de ideas rectoras y un conjunto de destrezas indispensables para la vida humana. Y a su vez, la instrucción carece de sentido y de valor si no influye favorablemente en el proceso educativo.”*¹⁵⁶

En este sentido, el concepto de *disciplina escolar* se hace depender estrechamente del concepto que se tenga de la labor de la escuela. Por un lado, la denominada escuela *instructivista* promueve una disciplina de sumisión del escolar a la realización objetiva del programa y, en contraposición con esta postura, considera que los dos problemas fundamentales de la escuela son el *plan de trabajo* y la *disciplina*, implicando la solución del primero “la definición de las aspiraciones instructivas de la escuela y de las educativas concretas”, en tanto que la atención del segundo se relaciona con la *aptitud educativa* del ambiente escolar. Pero, se pregunta el autor de *La Disciplina Escolar*:

“¿Cuál de estos dos problemas debe tener preferencia en la consideración del maestro? Realmente no cabe prioridad entre dos problemas que mutuamente se penetran y complementan, de tal manera, que sin la resolución del uno no se concibe la solución del otro. Pero si en un momento dado hubiera que inclinarse por la atención previa a uno de los dos; es decir, si un maestro, por circunstancias cualesquiera, creyese que era

¹⁵⁴ Jiménez y Coria, *op. cit.*, pp. 179-207.

¹⁵⁵ Hernández R. S.: *Disciplina Escolar*, Ed. Luis Fernández G., México, 1958. El profesor Santiago Hernández fue profesor de enseñanza primaria, profesor del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio Rural y supervisor de Enseñanza Normal.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 13.

*preciso disminuir momentáneamente la presión sobre el uno para ejercerla preferentemente sobre el otro, debería inclinarse siempre del lado de la disciplina.*¹⁵⁷

En relación con la valoración de la disciplina y la organización escolar, este maestro mexicano es claro en la aplicación del criterio funcionalista: “Una buena disciplina es el signo de que la escuela marcha normalmente; un estado de indisciplina es, por el contrario, la señal de que algún resorte de la vida escolar no funciona bien.”¹⁵⁸

Pero, como pregunta obligada, plantea *¿qué es una buena disciplina?* Para responder a ella, nos presenta una serie de situaciones escolares específicas que, a diferencia de los planteamientos conceptuales del autor de la Organización Escolar, detallan los problemas particulares que implica la definición de la disciplina escolar, o sea, nos expresa sin decirlo que la definición del objeto y el concepto de la disciplina no es de carácter teórico o conceptual, sino fundamentalmente implícito en las particularidades de la práctica educativa y la organización escolar. Como ejemplo, veamos la siguiente situación:

“Cada chico permanece en su lugar y cuida de no estorbar a ningún compañero. Cuando el maestro habla, se le escucha, o se finge que se le escucha; cuando manda, se le obedece. A una indicación o a un mandato la escuela responde con perfecta regularidad. Hasta en el recreo se observan los efectos de un régimen tal de disciplina. Parece como si los juegos y la manera de realizarlos estuvieran también prescritos en la ordenación general de las actividades escolares. Ni bulla ni estrépito. Acaso un leve murmullo producido por el raspar de los instrumentos de trabajo sobre el material, o el eco ahogado de palabras cruzadas con sordina.

*El maestro muestra, orgulloso, este triunfo de la disciplina. Oye, satisfecho, expresiones de admiración. Pero llega un mal día, en que alguien, al hablar de su escuela, exclama: “¡Horrible! Aquella escuela no es un centro de educación; es un centro de coacción y de tormento espiritual. Es un cuartel. Y aquel maestro se muestra orgulloso de sus dotes de sargento. Es una apariencia externa de orden y de disciplina lo que hay allí. En el fondo de cada espíritu infantil no hay mas que un caos de ideas confusas y de impulsos comprimidos. Una disconformidad radical entre lo que los niños hacen y lo que piensan y quieren. Una concepción así de la disciplina es inadmisibile.”*¹⁵⁹

El tipo de situaciones que se exponen en el libro *Disciplina Escolar*, que influyó en buena medida en la formación de miles de jóvenes profesores normalistas desde los años 50's, confluyen en torno a un concepto y problema central: *la libertad en la práctica educativa*. De tal manera, este experimentado maestro y supervisor de enseñanza normal se pregunta: “¿Por qué oponer la disciplina como orden a la disciplina como manifestación y fuente de la libertad? Como ya hicimos notar, el autor de este documento expresa y atiende las preguntas en torno a este problema detallando situaciones de maestros en su práctica docente cotidiana, como es el siguiente caso en el que, después de describir una serie de observaciones críticas que un novel practicante dirige al titular de una escuela, en torno a su actividad docente y el comportamiento aparentemente caótico e indisciplinado del grupo, concluye expresando:

“Aquí hay libertad; pero no anarquía. Obediencia; pero no sumisión. Autoridad; pero no tiranía. Y un ambiente de camaradería que maravilla. Y una amistad, y una confianza, y una naturalidad en el trabajo mutuo entre usted y los muchachos, que si no se viera lo contrario, se creería que por fuerza habría de descender el tono de las relaciones y el

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 23.

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 25.

¹⁵⁹ Hernández, R. S., *op. cit.*, p.p. 25-26.

concepto del maestro entre los alumnos. Estos mismos chicos que trabajan, o que charlan, o que bromean, o que vienen a contarle a usted las actualidades de última hora o a pedirle el periódico, reaccionan inmediatamente a la menor señal o indicación de usted, y en cuanto usted se dispone a una charla o lección colectiva se produce una tensión espiritual en la clase, que inspira la convicción de que los niños no van a perder ni una sola idea. ¿Cómo logra usted eso?”¹⁶⁰

El problema de la disciplina, para el Maestro Hernández, implica la diferenciación que igualmente hace Jiménez y Coria entre *disciplina externa e interna*. En relación con la primera, nos indica que antiguamente los maestros tenían muchos menos problemas al identificar la disciplina con el orden externo, y debido a que nadie les pedía cuentas sobre los medios que empleaban para evitar “el crimen puro y simple...”; en relación con la segunda, plantea que la disciplina ya no se identifica con el orden externo, sino que es un orden interno, un régimen de actividad colectiva. Para abordar este último aspecto, plantea la necesidad de analizar las relaciones entre disciplina escolar y disciplina moral, señalando que ambos son aspectos de una realidad única más que dos realidades distintas:

“La disciplina moral es causa, y causa primera, de la disciplina colectiva, en cuanto no cabe un racional régimen de actividad colectiva sin la conformidad de la mayoría de los individuos con los valores normativos esenciales que la dirigen. El mejor medio de alcanzar una buena disciplina escolar es lograr inspirar a cada muchacho una disciplina moral lo más perfecta posible, dentro del estado actual de desarrollo de sus facultades espirituales.

Pero observamos que esta disciplina moral no puede obtenerse sin practicar una vida ordenada en comunidad, y en este sentido ya aparece la disciplina escolar como medio de disciplina moral. La escuela es, en efecto, una colectividad en la que durante un cierto tiempo conviven un número de muchachos entre sí y con el maestro. Cuanto más perfecta sea la organización de la escuela, cuanto más normal y perfectamente se desarrollen las relaciones entre los diversos miembros de esa colectividad, más fecunda será la vida y la obra en común a los efectos de la disciplina moral de todos y cada uno de ellos.”¹⁶¹

Pero, como señalamos anteriormente, el problema de la disciplina no aparece aquí sólo como un problema conceptual, sino fundamentalmente práctico, y por ello es que, al tratar de remediarla, no se trata de pensar en personalidades privilegiadas, sino en personas intelectual y moralmente equilibradas, para crear un buen ambiente de disciplina, capaz de afrontar todos los obstáculos, y de responder con firmeza a las críticas, así vengan de posibles “superiores despistados por falta de contacto con la realidad”. Para ello, en resumen, se plantea que el docente debe:

- a) Definir claramente sus conceptos de *autoridad, libertad, y responsabilidad*, así como sus posibilidades prácticas y de aplicación en la escuela al relacionar de la disciplina con el trabajo escolar
- b) Criticar rotunda y certeramente el *principio de las reacciones naturales* de Rousseau, del cual la idea actual de la espontaneidad se convierte en un concepto exagerado y desvinculado completamente de todo fundamento científico
- c) Discurrir serena y realistamente el problema de las sanciones, examinando las posibilidades de intervención de los niños en el gobierno de la comunidad escolar.

¹⁶⁰ Hernández, R. S., *op. cit.*, p.p. 36-37.

¹⁶¹ Hernández, R. S., *op. cit.*, pp. 64-65.

La referencia que ahora podemos hacer al problema de la disciplina —en la década de los 90's— es muy breve, ya que parece haber desaparecido de los nuevos *manuales*, tratados e instructivos generales de la administración y organización escolar. Al menos en la revisión documental que hemos realizado para el presente trabajo, la disciplina parece haber desaparecido como concepto y problema central de la organización escolar, al menos con la enorme relevancia que se le otorga en los documentos revisados, correspondientes a la década de los años 50's. Una suposición que podemos hacer es que en el nuevo discurso educativo, englobado en torno a las Relaciones Humanas, el discurso se centra en los procesos, conceptos, dispositivos, prácticas, técnicas, instrumentos, relaciones específicas, etc. derivadas del moderno discurso de la Psicología (sobre todo de corte clínico, social y humanista) aplicado a la práctica educativa. Esto es lo que algunos teóricos, investigadores y pedagogos han considerado como la “psicologización de la práctica educativa y escolar”, plasmada en los modelos de organización escolar, particularmente desde la perspectiva humanista.

Pero lo anterior no indica que actualmente no se ejerzan prácticas disciplinarias, correctivas, sanciones e incluso de abuso de autoridad o violencia institucional en contra de los jóvenes estudiantes. Lo que parece ser es que hay una nueva diferenciación en las nuevas prácticas de organización escolar, en la que el sector directivo actúa de acuerdo con valores y principios establecidos por la normatividad y administración institucional, “justificados” y ejercidos con base en los “modernos” principios humanistas de *relaciones humanas, motivación, liderazgo democrático, convivencia, participación, respeto, libertad y responsabilidad, etc.* lo cual no deja lugar (conceptual y prácticamente) a comportamientos disruptivos o de indisciplina, los cuales son tratados como “casos especiales” (he ahí la diferenciación y a veces segregación) que deben ser atendidos por profesionales tales como psicólogos, pedagogos, orientadores educativos, especialistas en educación especial, etc. Pero esta amplia gama de “especialistas de apoyo” a la práctica docente y directiva en las escuelas, no ha sido suficiente para eliminar por completo las prácticas normativas y disciplinarias en las escuelas, que quedan definidas en términos de la dinámica interna y propia de cada institución o centro escolar, en el mejor de los casos, a través del llamado Consejo Técnico Escolar, conformado regularmente por representantes de todos los miembros de la comunidad escolar: directivos, maestros, padres de familia y alumnos. La existencia de esta instancia colegiada, que ya aparece referida en los documentos que revisamos de los años 50's, elabora, participa o al menos es notificada de la elaboración del llamado Reglamento Escolar, el cual es definido en su estructura y desglose de *normas, derechos, deberes, sanciones, especificación de comportamientos, formas de vestir, relaciones entre los alumnos, etc.* Pero es frecuente observar que, en su interpretación y aplicación, en algunos casos queda supeditada a los rasgos de personalidad de los diferentes directivos, docentes, profesionistas y personal de apoyo que conforman la escuela.

De acuerdo con lo anterior, podemos decir que los modelos de organización escolar no siempre constituyen o derivan de concepciones pedagógicas únicas o unificadas, ya que se proponen resolver no sólo problemas de corte conceptual, teórico o metodológico, en los términos en los que se especifican estos propósitos para las disciplinas científicas. A dichos modelos, como su nombre lo indica, les interesa resolver los problemas de organización de las escuelas, esto es, son modelos prácticos, descriptivos u operativos, más que explicativos al modo de la ciencia. De tal manera, su régimen de verdad se refiere más específicamente a la elaboración de principios, marcos normativos, indicaciones prácticas, formulación de

objetivos, sugerencias prácticas, valoraciones éticas, etc. aún cuando, de ahí su diferencia heurística, cada modelo enfatiza algunos aspectos que para otros pueden ser irrelevantes.

En el caso de los dos modelos en los que centramos nuestro análisis, nos pareció importante destacar diversos elementos discursivos que consideramos afines —ya sea como antecedentes o fundamentos posibles—, a las perspectivas de organización escolar en nuestro país a partir de la década de los 50's, basándonos en una línea de indagación: la pregunta constante y abierta acerca de los *diversos modos de subjetivación* que implican los diversos *discursos* que delinear y sustentan la organización escolar. En el caso de la perspectiva humanista, por ejemplo, nos resulta claro que su concepto de hombre se construye conforme a diversas líneas disciplinarias de argumentación derivadas, entre otros campos discursivos, de la Psicología (social, clínica y educativa, principalmente) así como de la Pedagogía: romántica e ilustrada (rousseauiana, en sus inicios) y educación democrática y escuela nueva (en las propuestas más recientes). De tal manera, nos parece que en las propuestas iniciales de organización escolar, plasmadas en los documentos de Organización Escolar y Disciplina Escolar (1955 y 1958, respectivamente), prevalecen concepciones naturalistas, éticas, románticas e idealistas del ser humano, así como de las prácticas educativas; pero, en ellos, ya se empieza a vislumbrar la necesidad de orientar cada vez más el interés del docente por conocer los procesos constitutivos del niño a través de la conjugación —teórica y práctica— de las modernas disciplinas psicológicas y pedagógicas, abocadas al conocimiento de la personalidad del niño, así como de las consecuencias, necesidades y problemas psicológicos y sociales que se ocasionan y se han ocasionado desde épocas anteriores, con prácticas educativas que no consideran este sustento conceptual y metodológico, englobado en torno a las denominadas Relaciones Humanas.

Finalmente, al abordar el problema de la disciplina en el contexto discursivo de la escuela pública mexicana, quisimos dejar de considerarlo como un simple problema “técnico”, “organizativo” u “operativo” de la escuela, para empezar a ubicarlo en relación con el ejercicio del poder, esto es, como un *modo de subjetivación* del ser humano en nuestra cultura. Al abordar el tema del *dispositivo disciplinario*, analizamos algunas situaciones que se presentan en los documentos revisados, en los que se describen puntualmente algunas de las manifestaciones específicas de la disciplina escolar pero tratando de seguir la línea de reflexión y problematización propuesta por Foucault, siguiendo nuestra indagación y análisis preguntándonos por *el cómo del poder disciplinario*, lo cual nos llevó a buscar las referencias documentales acerca del *¿cómo se ejerce?*. De tal manera, pudimos verificar que, como nos propusimos al inicio, dicho poder es un poder institucional que, en los centros escolares, pone en juego relaciones entre individuos y grupos, por lo que consideramos pertinente y necesario ubicarlo en el marco de estructuras y mecanismos de poder institucional, partiendo de la suposición de que determinadas personas ejercen poder sobre otras, constituyendo con ello, formas particulares y específicas de subjetivación.

IV. ANÁLISIS DE PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS, EDUCATIVAS Y DISCIPLINARIAS EN UNA ESCUELA SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

1. CONSIDERACIONES CONCEPTUALES Y TEÓRICAS

La pregunta central que me he planteado para iniciar el análisis del *dispositivo disciplinario* en las prácticas educativas es: ¿cuáles son los hechos y acontecimientos que sería pertinente indagar desde el punto de vista de las prácticas educativas, tratando de encontrar y entender su vinculación con la *normatividad*, la *disciplina* y los fenómenos de *violencia escolar*? Para atender a esta pregunta, he evitado circunscribirme a la mera descripción de esquemas normativos u organizativos de las instituciones escolares, sino que he recurrido a la indagación minuciosa del dispositivo disciplinario y pedagógico a través del análisis de las *prácticas*, *discursos* (verbales, escritos, documentales) y *estrategias* propias de la cotidianeidad educativa, ya que a través de ellas ha sido posible explorar las condiciones que en un momento determinado las hicieron viables, respondiendo a regularidades, lógicas y estrategias concomitantes.

De tal manera, tanto los discursos como las instituciones educativas están fundados y constituidos en y por actividades cotidianas que se manifiestan en *regímenes de prácticas* en las que se produce la vinculación de lo que se dice, lo que se hace, así como de las reglas, las razones, las evidencias y los proyectos. Como expresa Foucault:

*"Analizar unos regímenes de prácticas es analizar programaciones de conductas que han sido simultáneamente efectos de prescripción con respecto a lo por hacer (efectos de jurisdicción) y efectos de codificación con relación a lo por saber (efectos de veridicción)."*¹⁶²

Aparecen así las prácticas educativas que articulan con otras prácticas¹⁶³, en un ámbito más abarcador de las prácticas sociales, haciendo aparecer los complejos procesos históricos de transformación y diferenciación de las mismas. Cabe aclarar que no pretendo hacer un análisis "a fondo" de la institución educativa, ni de la amplia variedad de prácticas educativas sino, particularmente, de prácticas vinculadas al ejercicio del poder disciplinario de la escuela, que delinear y producen modos específicos de subjetivación a través de estrategias, normas, reglamentos, técnicas, instrumentos, diseños arquitectónicos, etc. y que conforman prácticas subsidiarias del dispositivo disciplinario y escolar, entre las cuales encontramos y verificamos la existencia de relaciones informales, "extracurriculares" y "ocultas" tales como las diversas manifestaciones de violencia escolar.

En este sentido, aun cuando sólo podríamos documentar algunos aspectos formales de la normatividad institucional, más importante aún resulta investigar las expresiones y prácticas cotidianas del ejercicio disciplinario escolar, ya que en la actualidad, si bien se ha eliminado casi por completo el uso del castigo físico en este medio, han surgido nuevos y sofisticados métodos correctivos, sistemas de sanciones, técnicas de modificación conductual y estrategias sutiles y seductoras, características de las sociedades de control (violencia simbólica, presión psicológica, "acoso moral", etc.), cuyas particularidades nos conducen a la

¹⁶² Foucault, M. *La imposible prisión*. (Mesa redonda del 20 de mayo de 1978), Ed. Anagrama, Barcelona, 1982.

¹⁶³ Es importante destacar las implicaciones históricas de la utilización de la categoría de "práctica" y su relación con el "discurso": "si el historiador se ocupa, no de lo que hace la gente, sino de lo que dice, habrá que seguir el mismo método; la palabra «discurso» nos viene con la misma inmediatez para designar lo que se dice, que la palabra práctica para designar lo que se hace." Veyne, F., *¿Cómo se escribe la historia?. Foucault revoluciona la historia*, Ed. Alianza, 1984.

consideración y análisis de la especificidad de los procesos educativos, éticos, sociales, psicológicos y pedagógicos en el ámbito particular de la escuela, el salón de clases y, específicamente, de las relaciones entre los docentes y “sus” alumnos.

Las prácticas disciplinarias escolares no siempre han sido plenamente aceptadas ni reconocidas abiertamente como prácticas fundamentales por el sistema social, ni su ejercicio ha sido avalado incondicionalmente por la familia de origen de los estudiantes, apoyados muchas veces en la proliferación actual de discursos de carácter ético, psicológico, pedagógico, jurídico, etc., que defienden “los derechos del niño”, el rechazo de la coacción y el castigo como recursos educativos por la convicción (o temor) de que “la violencia genera más violencia”, rechazando creencias y viejos métodos correctivos tales como “la letra con sangre entra”. Pero, aun cuando desde el discurso las nuevas perspectivas psicológicas y pedagógicas se rechazan estos métodos arcaicos, sobre todo por el extremo violento en que llegó a incurrir el poder institucional, en la práctica escolar cotidiana de los niveles medio y básico las prácticas disciplinarias se continúan ejerciendo de manera caprichosa y abusiva por parte de algunos profesores y directivos escolares, lo cual no revela la negación, rechazo o abolición de la normatividad disciplinaria, sino su aplicación de manera velada, indirecta, sutil y seductora que modifica significativamente la perspectiva del anterior dispositivo disciplinario.

En el ámbito escolar confluyen diversas modalidades educativas que no se agotan en la visión formal de sus prácticas institucionales, ya que en el análisis de los diversos vínculos que se expresan entre los docentes y sus alumnos aparecen formas de relación que, además de constituir otras modalidades educativas (no formales e informales), su dimensión particular no se agota en su consideración académica o pedagógica, lo cual nos lleva a considerar aspectos de carácter psicológico, ético, afectivo, cultural, etc. características del “currículum oculto”. Sin embargo, no es mi propósito extralimitar el análisis del ámbito educativo, por lo cual sólo trataré de incorporar los elementos pertinentes, derivados de otras disciplinas como requerimientos del análisis de las situaciones particulares, de los discursos y, sobre todo, de las prácticas escolares que interesan al presente estudio.

Pero al realizar un análisis de las prácticas disciplinarias de la escuela secundaria, podría remitirme exclusivamente a la información empírica, así como a la derivada de documentos, reglamentos normativos, técnicas, estrategias y situaciones características de la disciplina y la organización escolar, así como a los comportamientos y actitudes sobre los cuales se aplicarían los primeros. Desde la perspectiva del poder, el análisis de las prácticas educativas y disciplinarias implica abordarlas atendiendo al sentido de su constitución histórica ya que, según expresa Foucault, las disciplinas muestran:

“...el modo como pueden articularse los sistemas de finalidad objetiva, los de comunicación y los de poder. Asimismo, exhiben diferentes modelos de articulación, dándoles preeminencia algunas veces a las relaciones de poder y de obediencia (como en las disciplinas de tipo monástico o penitencial), a veces a actividades terminadas (como en las disciplinas de hospitales o talleres), a veces a relaciones de comunicación (como en las disciplinas de aprendizaje), y a veces también a una saturación de los tres tipos de relaciones (como quizás en la disciplina militar, en la que una plétora de signos indica, hasta el punto de ser redundante, relaciones de poder apretadas y cuidadosamente calculadas para producir cierto número de efectos técnicos)”.¹⁶⁴

Para continuar con el análisis de la problemática que nos ocupa, es necesario destacar que los textos, documentos y referencias de algunos autores y pedagogos mexicanos cuyos

¹⁶⁴ Foucault, M. “El sujeto y el poder”, en Dreyfus, H.L. y Rabinow, P., *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, UNAM, México, 1988.

planteamientos hemos revisado en las dos secciones anteriores, los cuales han influido con sus conceptos y propuestas en la formación de una gran cantidad de profesores normalistas de nuestro país desde mediados del siglo XX, no se agotan en meros discursos, disertaciones, polémicas o propuestas técnico-metodológicas para la realización de actividades educativas y estrategias disciplinarias en la educación secundaria. Por ello resulta necesario considerar que, si bien el presente análisis pretende abordar algunos aspectos discursivos y no discursivos que han contribuido de manera definitiva en el diseño de la normatividad y la práctica educativa-disciplinaria de la educación pública y secundaria en México, el propósito fundamental aquí es mostrar críticamente y desde una perspectiva más amplia, la naturaleza del vínculo entre el dispositivo disciplinario y la organización escolar a través de diversos aspectos cotidianos que caracterizan las prácticas educativas de la escuela secundaria considerando que, como indica Loyola:

"...el pensamiento pedagógico, el discurso educativo o bien, los enunciados pedagógicos producen cuadros de legibilidad; por su parte, la institución escolar en tanto ámbito práctico organiza cuadros de visibilidad. Este reconocimiento posibilita un juego entre lo visible y lo legible en el cual, la relación que se establece entre discursos y prácticas está lejos de ser lineal pues no se determinan mecánicamente. Antes bien, es el entrelazamiento de los dos ámbitos el que produce las condiciones que posibilitan la emergencia de un saber pedagógico..."¹⁶⁵

Adicionalmente a estos lineamientos metodológicos, es necesario considerar que las prácticas educativas se organizan y estructuran dinámicamente según formas específicas delineadas en y por el cuerpo social, dando lugar a procesos y procedimientos acordes con estrategias que se plantean desde lo racional consciente y deliberado, hasta formas que se deslizan en las propias prácticas de modo no consciente, acrítico y puramente vivencial. Lo que se manifiesta en cualquiera de estas instancias, es que esos procesos y procedimientos se establecen desde y produciendo vínculos humanos, cuyos sujetos ocupan un lugar determinado en el proceso educativo, insertos en relaciones de saber-poder, determinantes en la producción y transmisión de conocimientos que son atravesados por otras prácticas sociales. De tal manera, para orientar el análisis de las prácticas educativas, es necesario considerar algunas líneas de visibilidad y enunciación que confluyen y derivan del dispositivo disciplinario, organizacional y pedagógico como nos indica Foucault:

"...la disposición de su espacio, los reglamentos meticulosos que regulan la vida interna, las distintas actividades que ahí se organizan, las diversas personas que viven o se encuentran ahí, cada una con su propia función, un lugar, un rostro bien definido, todo esto constituye un bloque de capacidad-comunicación-poder. La actividad que asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o tipos de comportamiento se desarrolla ahí por medio de todo un conjunto de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, marcas diferenciales del "valor" de cada persona y de los niveles de conocimiento) y por medio de toda una serie de procedimientos de poder (encierro, vigilancia, recompensas y castigos, la jerarquía piramidal) [...] Estos bloques, en los que la puesta en práctica de capacidades técnicas; el juego de comunicaciones y las relaciones de poder se ajustan entre sí según fórmulas pensadas, constituye lo que podría llamarse, ampliando un poco el sentido de la palabra, disciplinas."¹⁶⁶

¹⁶⁵ Noyola, G., *op. cit.* p. 10.

¹⁶⁶ *Ibid.*, 236-237.

Valorando los elementos conceptuales y metodológicos que derivan del planteamiento foucaultiano acerca del dispositivo disciplinario, coincidimos con el planteamiento según el cual el espacio en el que se cumplen estas articulaciones entre procesos, procedimientos y vínculos humanos sea el de la vida cotidiana; es decir que, si bien los elementos que configuran las curvas de visibilidad y enunciación del dispositivo disciplinario se expresan y sustentan en diversas relaciones formales e institucionales de la escuela, su concreción y objetivación se realiza en el hacer de todos los días de las prácticas educativas, así como en situaciones a la vez globales y delimitadas por sus exigencias y grados de organización. En la cotidianeidad educativa se ponen en juego discursos y prácticas que provienen de o se vinculan con diversos espacios disciplinarios: teorías psicológicas y educativas; la ética, la economía, la medicina, lo jurídico, la religión, las prescripciones de la política oficial, así como de la tradición histórico-cultural y, primordialmente, de la experiencia cotidiana de los sujetos. Utilizando una expresión de Foucault, podríamos decir que la disciplina es una microfísica del poder, una anatomía política del detalle, ya que permite el control minucioso de las operaciones del cuerpo, llegando al extremo de la codificación del gesto.

Simultáneamente, los discursos se articulan con estrategias y mecanismos normativos (normas éticas, principios morales, técnicas de control, vigilancia y castigo, reglamentos institucionales, exámenes y evaluaciones, espacios arquitectónicos, etc.), cuya normatividad se expresa simultáneamente en discursos que la legitiman y en elementos extradiscursivos no explicitados, pero eficaces en su aplicación. De tal manera, discursos y normatividad se expresan en técnicas, metodologías y estrategias pedagógicas, diseño de espacios escolares, sistemas de organización y regulación de los “tiempos escolares”, así como el diseño y aplicación de tácticas, recursos e instrumentos para el ejercicio de las prácticas disciplinarias, de vigilancia y sanción, doblemente legitimadas desde el saber y desde el poder. Es por ello que el problema de la disciplina y la violencia en las escuelas no se puede reducir al análisis, ni mucho menos a la toma de decisiones desde perspectivas meramente funcionalistas y tecnocráticas ya que, en tal caso, esta actitud favorecería a elementos encubridores que escindirían o, peor aún, obviarían los análisis pertinentes que constituyen el fundamento racional de dichas propuestas técnicas y metodológicas, por lo cual resulta fundamental abordar el análisis de algunas prácticas y situaciones educativas cotidianas que nos permitan descubrir la relación entre verdad y dominación, educación y sujeción, rescatando aspectos minimizados, ocultos o desplazados que encuentran sus raíces en racionalidades prácticas y discursivas que constituyen interesantes puntos para nuestro análisis acerca de las prácticas disciplinarias y las modalidades de violencia que se ejercen en los centros escolares.

Uno de dichos aspectos se refiere a la opción que articula el tema del saber con el poder para describir y delimitar formas de exclusión, tanto del discurso educativo, como de las prácticas extradiscursivas. Un procedimiento de exclusión se refiere a las prescripciones que se juegan con relación al sujeto: quién habla, cuándo, dónde, cómo, y determina en qué condiciones y según qué reglas el sujeto puede emitir su discurso. En este sentido, algunos de los procedimientos y tecnologías que se encuentran estrechamente vinculados a las prácticas y técnicas disciplinarias son:

D. El ritual, como definición de gestos, comportamientos, circunstancias, costumbres, prácticas cotidianas (reglamentadas o no), etc. Como veremos posteriormente en el caso de la escuela secundaria, existen rituales institucionales tales como las ceremonias cívicas, la exigencia del “uso del uniforme”, el “respeto a la autoridad”, el saludo a la bandera, cumplir con los horarios escolares de entrada, salida, recreo, etc.; pero estos ritos institucionales también co-existen, se contradicen y chocan con los rituales «secretos» u ocultos de protesta, negación, reto o rebeldía contra la autoridad escolar por parte de los jóvenes escolares —denominados por

algunos psicólogos de la adolescencia como ritos de pasaje—, consistentes en “el primer cigarro”, la relación de noviazgo, expresiones sexuales “ocultas” a la autoridad escolar, la “pinta”, etc. que, indistintamente, son considerados y sancionados como “comportamientos violatorios del reglamento escolar”. De la contradicción y choque entre el sentido institucional de la disciplina, la vigilancia, el poder y el control de la autoridad escolar, y el sentido particular que adquieren los rituales de los grupos jóvenes estudiantes en los procesos psicológicos, educativos y culturales que pretenden la desesperada y espontánea construcción de una identidad propia que cuestiona y rechaza los valores de la “vieja generación”, se abre un enorme espacio de reflexión y análisis acerca de los modos de subjetivación de los jóvenes en la sociedad y época actual, así como su posible vinculación con los fenómenos de violencia escolar y comportamiento antisocial.

- E. Las sociedades de discurso, que son a su vez depositarias y guardianas del discurso, cuidando de garantizar su circulación de acuerdo con las reglas que gobiernan a esas sociedades, teniendo el poder de controlar, dosificar y prescribir la circulación del mismo. En el caso del tema que nos ocupa, encontramos la amplia variedad y convergencia de discursos institucionales, disciplinarios, pedagógicos, metodológicos, profesionales, etc. en torno al problema de la disciplina y la violencia en las escuelas, los cuales se traducen en el diseño y aplicación de procedimientos, técnicas, actividades, actualización de reglamentos, disposiciones de espacios y tiempos escolares, capacitación del personal de apoyo (asistentes educativos, orientadores educativos, trabajadores sociales y prefectos), juntas de trabajo, cursos y talleres, etc. por parte de directivos, docentes y padres de familia, apoyados por profesionales de la educación y especialistas de la conducta para “entender y tratar de atender” y solucionar los “casos” y situaciones específicas de in-disciplina y comportamiento antisocial que se presentan en cada una de las escuelas y alumnos, de acuerdo con las atribuciones y responsabilidades que les confiere su posición dentro de la institución escolar.
- F. Los grupos doctrinales, que comparten un mismo discurso, aceptan ciertas reglas y verdades, y por las cuales el sujeto se halla delimitado en sus posibilidades discursivas, en acatamiento a un sistema normativo. En este caso, existe en la actualidad una gran preocupación por el problema de la disciplina y la violencia en las escuelas de muy diversas partes del mundo, cuya amplia difusión y comunicación ha sido fomentada o al menos favorecida por gran cantidad de sitios y enlaces de internet ocupados en estos temas. Por ejemplo, uno de ellos que lleva por nombre Proyecto No Spank¹⁶⁷, con la consigna: “Criando Niños Sin Violencia”, se ha ocupado por establecer enlaces en todo el mundo y todos los idiomas (padres, especialistas, directivos de instituciones educativas, investigadores, etc.) para presentar datos, experiencias, análisis, artículos, investigaciones, debates, así como testimonios de casos y denuncias de la violencia cotidiana en las escuelas y en los hogares, compartiendo una perspectiva de repudio a este fenómeno e invitando a intercambiar experiencia y alternativas de solución. En este caso, si bien no queda claro si podemos considerar a este tipo de “grupos virtuales” como grupos doctrinales, en el sentido foucaultiano del término, si resulta importante considerar la gran convergencia de opinión que se ha empezado a generar entre personas de todo el mundo acerca de los fenómenos de la disciplina y la violencia en las escuelas, particularmente de educación básica y media.

Estos tres aspectos forman parte de sistemas de exclusión más abarcadores —en este caso el dispositivo disciplinario escolar—, que se establecen como mecanismos propios de un sistema concentrador de saber-poder y como instrumentos políticos de adecuación y transformación social de los discursos, distribuyendo, permitiendo o prohibiendo su circulación al vincularse con el poder mismo que establece las prescripciones. El análisis de tales

¹⁶⁷ Dirección en Internet URL: <http://www.nospank.org/straus6.htm>

mecanismos de exclusión permitiría identificar en el orden de los discursos educativos una problemática que, planteada desde otros enfoques, se encubre en dualismos tales como: culto-inculto, capaz-incapaz, normal-discapacitado, obediente-indisciplinado, etc. y que, al expresarse en prácticas discursivas y no discursivas, sancionan la legalidad y validez de algunos discursos, así como regulan el desplazamiento y la negación de otros. Es por esto necesario adoptar una perspectiva alternativa que nos permita indagar, organizar, presentar y analizar la información disponible acerca de los ámbitos de expresión y aplicación del ejercicio disciplinario en las escuelas secundarias en México, sin especificar elementos valorativos o formales que de antemano prejuzguen “negativamente” los elementos proporcionados por el análisis de los datos, mecanismos, estrategias y objetivaciones de la práctica educativa cotidiana.

En este sentido, como quedó expresado en la primera parte de este trabajo, es necesario dejar de ver a la disciplina sólo en su dimensión negativa, para indagar su “positividad”, esto es, las posibilidades productivas que le son inherentes, ya que el ejercicio disciplinario, en tanto instancia de poder, posee una función estratégica dominante y cambiante por la cual se mantiene activa en el individuo, haciendo que los individuos no sólo estén en condiciones de padecerlo (como dominados), sino alternativamente también están en condición de ejercerlo (como dominantes). En tal perspectiva del poder que pasa tanto por dominados como por dominantes, la práctica disciplinaria escolar se convierte en una microfísica del poder, una anatomía política del detalle y una codificación del mínimo gesto al permitir —y requerir— la vigilancia, la evaluación, el control minucioso y la rectificación de las operaciones del cuerpo, el tiempo y el espacio en la escuela. De tal manera, como expresa Noyola:

*“...la disciplina se refiere a los sucesos individuales o de grupos y colectivos que atañen a la victoria y a la resistencia, a la derrota. El individuo es en efecto producto del poder, de manera que se exhibe mostrando la marca de procesos económicos y culturales complejos fundados en relaciones de poder”.*¹⁶⁸

Derivado de los análisis de la primera parte de este trabajo es necesario recordar que el proceso de transición de la modernidad, que ha desembocado en las innovaciones de la cultura posmoderna, han incidido en el dispositivo disciplinario, en tanto modalidad de poder, modificando radicalmente los ámbitos de aplicación del poder disciplinario como son la percepción y los usos del tiempo, del espacio y del mismo cuerpo, los cuales se han transformado significativamente ante la manifestación de nuevas estrategias de control y de poder sutiles, suaves e indirectas, entre las que se destaca la seducción.

El sujeto moderno, que rompió con la concepción circular que predominó durante la antigüedad clásica, posibilitó la medición y administración del tiempo, para aprovecharlo convirtiéndolo en un tiempo productivo, pero en la posmodernidad ha logrado hacerlo pasar “natural y sutilmente” como una cualidad propia del “buen gusto”, los “buenos modales” y la “estética personal”. En el caso de la escuela, el sujeto de la modernidad se vio constreñido a cumplir con unos horarios regulados por la producción, habituándose (pero también resistiéndose) a la regularidad, a la coordinación de los “tiempos y movimientos”, a los métodos de supervisión y “chequeo del cumplimiento” y la puntualidad; pero la ingeniosa sutileza de la seducción posmoderna disfracó las estrategias de control presentándolas y fomentándolas como recursos necesarios para la formación de todo “buen alumno y buen ciudadano” con cualidades tales como el gusto por el ritmo, la sincronización y la armonía de los movimientos individuales y grupales, el aprendizaje de normas de comportamiento social

¹⁶⁸ Noyola, G. *op. cit.* p. 22.

analizados rigurosamente con técnicas derivadas de las “Relaciones Humanas”, la elevación de la “autoestima” y el “crecimiento personal”, para el cultivo de “valores nobles” como la convivencia, operatividad grupal, “transaccionalismo positivo” (“yo estoy bien – tú estás bien”), etc. que han disfrazado otros propósitos tales como el sometimiento, la obediencia, la docilidad y, sobre todo, el respeto a la jerarquía y a la autoridad.

Con respecto al espacio, éste se ha vuelto heteróclito al cambiar los espacios cerrados propios de la modernidad por infinidad de espacios abiertos en los que:

*“...cada sitio en el que se ubica el individuo y la serie de lugares por los que transita ejercen un poder que lo obliga a comportamientos y discursos diferentes. Esto es indicativo del desmoronamiento de la unidad espacio-temporal que predominó en la modernidad; con éste, en la cultura posmoderna, se ha instaurado una cierta esquizofrenia como una nueva forma de alienación del individuo moderno, pero también, otra forma de ser del hombre en el mundo contemporáneo”.*¹⁶⁹

Al igual que ha sucedido en el ambiente de la fábrica, la actividad académica y educativa materializa los procesos formativos en el ámbito escolar, implicando la segmentación, reglamentación y distribución del tiempo. De esta forma, en los procesos de aprendizaje la actividad educativa adopta un ritmo y coordinación grupal, sustentándose en principios cada vez más sincréticos al introducir perspectivas humanistas en los procedimientos de coordinación grupal; al organizar curricularmente los métodos y objetivos con base en la tecnología educativa y los principios de “aprendizaje grupal”; fomentando el culto a los objetivos instruccionales, a los “planes curriculares”, a la programación de las actividades (por día, semana, mes, ciclo escolar, etc.) con “un fin” claramente definido y planeado. Todo esto indica la forma en que los procesos y prácticas escolares se basan en nuevos usos del tiempo y del espacio propios de la modernidad respondiendo de esta manera al principio de la sincronización, convirtiendo la actividad escolar en un proceso de transmisión y producción de conocimientos escolares tomando como base la acumulación de un tiempo pautado y un espacio organizado funcional y sistemáticamente para lograr la concentración, regulación y aprovechamiento de la energía libidinal de los escolares, entendida técnicamente como “aprovechamiento y motivación para el estudio”.

Pero si estos son los propósitos más o menos explícitos de los grupos doctrinales y los sujetos ubicados en los extremos privilegiados del poder, sus estrategias y técnicas se enfrentan también invariablemente a la resistencia y la negación —más o menos consciente, espontánea o irreflexiva— de algunos sujetos que no aceptan ni acatan las formas de dominación y control que se les pretende establecer, sino que más bien generan formas alternativas, críticas, contrahegemónicas, pero igualmente de resistencia espontánea y agresión reactiva a las formas específicas del poder establecido. De tal manera, recuperamos el eje analítico de Foucault sustentado en los conceptos de lucha y azar, con los que se refiere a los enfrentamientos y sus consecuencias, pero donde el azar no significa un resultado aleatorio de las batallas, sino que se refiere a la contingencia de la relación de fuerzas de una determinada época y, por lo tanto, debemos prestar igual atención tanto a las luchas como las resistencias a ese poder, ya que los obstáculos que surgen y se expresan en el seno mismo del poder, en sus grietas o fallas, no pueden ser localizadas de antemano ni se pueden atribuir a decisiones racionales e intencionales de un autor determinado ya que en el dispositivo foucaultiano: “...hay líneas de sedimentación, pero también líneas de “fisura”, de “fractura”.”¹⁷⁰

¹⁶⁹ *Ibid.* p. 15

¹⁷⁰ Deleuze, G., *op. cit.* p. 155.

Tampoco debemos pensar a las luchas desde la idea de la “conspiración histórica” o la gastada historia de la lucha de las clases “fundamentales” del marxismo estructuralista, ya que el concepto foucaultiano de lucha, azar y resistencias descarta posturas funcionalistas, al considerar que los puntos de resistencias se encuentran en todas partes dentro de la red de poder y ha sido precisamente la amplia variedad de “resistencias espontáneas” la que ha intervenido y contribuido al ocaso del dispositivo disciplinario y la emergencia de las sociedades de control. En la actualidad las practicas disciplinarias están en crisis y esto se ve claramente en el desprestigio que están sufriendo las instituciones de vigilancia y encierro, como es el caso de la escuela tradicional y autoritaria, por lo que creemos que muchas de las manifestaciones de la violencia escolar tienen que ver de una u otra manera con formas de lucha y resistencia en la red de poder del dispositivo disciplinario escolar. Esta pérdida de prestigio de una determinada practica muestra cómo se fue provocando una mutación hacia otro tipo de prácticas, pero esto no quiere decir que la explique en su totalidad, ni mucho menos que la haya determinado causalmente, sino que es un hecho más a descifrar y verificar para comprender la realidad social y educativa de nuestra época.

Un claro ejemplo de estas “resistencias espontáneas” es la llamada pereza (flojera, apatía, desinterés en la escuela, etc.), característica de muchos jóvenes considerados por algunos profesores y autoridades escolares como “malos estudiantes” o incluso etiquetados como “problema sin remedio” por constituir la antítesis de lo que para ellos sería el prototipo de un “buen alumno”. En contraposición a este tipo de valoraciones que derivan del discurso del poder disciplinario, Roland Barthes piensa que:

“La pereza no es un mito, es un dato fundamental, y como natural de la situación escolar. ¿Por qué? Porque la escuela es una estructura de coacción y la pereza es un medio, para el alumno, de burlarse de esa coacción. La clase implica fatalmente una fuerza de represión, aunque no sea más que porque se enseñan cosas que el adolescente no necesariamente desea. La pereza puede ser una respuesta a esta represión, una táctica subjetiva para asumir su aburrimiento. Esta respuesta no es directa, no es un cuestionamiento abierto, porque el alumno no tiene los medios de responder de frente a las coacciones; es una respuesta indirecta, que evita la crisis. Dicho de otro modo, la pereza escolar tiene un valor semántico, forma parte del código de la clase, de la lengua natural del alumno.”¹⁷¹

De acuerdo con este planteamiento de Barthes, reiteramos que la producción de subjetividad no es exclusiva de instituciones tales como la escuela, que han logrado consolidarse como dominantes y hegemónicas en diversos dispositivos y procesos históricos, sino que también los movimientos, luchas y discurso marginales y contrahegemónicos han sido creadores de nuevas formas de subjetivación y líneas de enunciación que pasan por los dominios más diversos. De acuerdo con lo anterior, la novedad de un dispositivo con respecto a otros anteriores es lo que podríamos llamar su actualidad o, mejor dicho, nuestra actualidad, ya que no sería correcto ni conveniente tratar de analizar un dispositivo “externamente”, pues formamos parte de ciertos dispositivos y actuamos en y desde ellos. Es por esto que, si bien la pereza es considerada por muchos como un motivo de preocupación, o condición que propicia el fracaso escolar, o es causa de reprobación, etc. al ubicarla como “nuestra actualidad”, es necesario reconocerla como una forma particular de subjetivación, esto es, como una producción de sujetos en un dispositivo particular llamado escuela.

Con características diferentes a la pereza —que es particularmente una forma de “oposición pasiva”—, pero que igualmente podríamos considerar como manifestaciones más

¹⁷¹ Barthes, R. (1985). *Atrevámonos a ser perezosos*, en *El grano de la voz*. México: Siglo XXI.

evidentes de “resistencia espontánea”, existen muchos comportamientos considerados por los alumnos como “relajo”, pero valorados por parte de profesores y autoridades escolares como “indisciplina” al considerar que sus alumnos son indisciplinados y les faltan al respeto porque ríen, bromean, hablan en “doble sentido” o se comportan en el salón de clases de una manera que interfieren con las actividades escolares o académicas programadas. Pero, a diferencia de la perspectiva de la normatividad institucional, para muchos adolescentes no se trata de un problema disciplinario sino de “simple relajo”, en donde dicho término denota una disposición y formas de actuar tendientes a la diversión y a la ruptura de la formalidad y el tedio dentro del salón de clases. De tal manera, el relajo en el salón de clases forma parte de las diversas fronteras culturales que existen entre los maestros y sus alumnos, por lo que no es posible comprenderlo únicamente desde el marco normativo y disciplinario de la acción e interpretación institucional, que lo ubicaría como manifestación explícita de la in-disciplina, sino desde el propio marco de acción e interpretación de los alumnos.

Es por este tipo de observaciones que consideramos necesario ubicar el análisis del dispositivo disciplinario, organizacional y pedagógico de la escuela secundaria en nuestro país en el contexto cotidiano de la lucha y el azar que se libra en el contexto de la crisis de las instituciones de encierro, en el que las relaciones sociales del dispositivo disciplinario pierden fuerza y dejan lugar a otras relaciones que empiezan a conformar y visualizar un nuevo esquema de poder, aún no conocido en su totalidad, haciendo que el nuevo dispositivo se superponga al anterior sin reducirlo, pero desalojándolo paulatinamente.

2. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Para dar continuidad a lo hasta aquí expuesto, en esta parte de nuestro estudio queremos mostrar algunos aspectos de lo que nos propusimos indagar, documental y empíricamente, acerca de las prácticas discursivas y no-discursivas, con el propósito de reconstruir y analizar el dispositivo organizativo y disciplinario característico de algunas escuelas de nivel medio en nuestro país, partiendo del supuesto que los dispositivos engloban una extensa variedad de realidades, fenómenos y aparatos tales como instituciones administrativas; arreglos arquitectónicos; sistemas de regulaciones, reglamentos y medidas disciplinarias; así como modos de afectar a otros, tipos de gobierno y formas de incidir y moldear la conducta de otros. En otros términos, pretendemos hacer el análisis de algunas prácticas y dispositivos disciplinarios, característicos de algunas escuelas secundarias, lo cual significa vincular la comprensión que podamos lograr de su estructura actual, sobre la base constituida por la serie de transformaciones previas del dispositivo escolar (disciplinario, organizativo y pedagógico).

La manera genealógica de conceptualizar la historia, así como su forma de problematizar ha resultado sumamente atractiva y novedosa para orientar nuestra incipiente investigación, pero igualmente nos plantea un complicado reto y preocupación de entender y aplicar sus lineamientos metodológicos tratando de ser cuidadosos y congruentes, en la medida de lo posible, con la línea de pensamiento e investigación foucaultiana. En este sentido, cabe agregar algunas previsiones metodológicas relacionadas con los riesgos y limitaciones que podrían afectar nuestro proyecto de investigación.

En primer lugar, si bien los dispositivos y procesos que constituyen nuestro interés surgen en un momento determinado, esto no implica que tratemos de reconstruir la historia de los mismos remontándonos a innumerables documentos, datos y acontecimientos de su pasado lejano, sin ningún lineamiento de delimitación, por lo que nos resulta conveniente, siguiendo a Castel, formularnos algunas de las siguientes preguntas: “¿Cómo puede fecharse esta aparición? ¿Qué le da a uno el derecho de interrumpir el movimiento hacia un pasado indefinido, con la afirmación de que esta pregunta actual comenzó a ser formulada en tal o cual momento en el pasado?”¹⁷²

Adicionalmente a lo anterior, debemos considerar que la relevancia, justificación y pertinencia de nuestro tema de investigación, expresada en su problematización, implica reconocer que, si bien existen preguntas o problemas que en su momento fueron clave, tal vez ahora podrían carecer de importancia para atender problemas actuales, a no ser que su relevancia derive de discusiones académicas, disciplinarias o institucionales tan específicas o especializadas, que sólo sean de verdadero interés para su autor, sin contribuir a la creación de conocimientos nuevos en el campo en el que se inscriben. De tal manera, uno de los propósitos del presente estudio, en el momento en el que actualmente se encuentra, es atender la difícil y exigente tarea de estructurar un tipo de problematización en la que el principio unificador no sea la mera coexistencia de los acontecimientos del pasado, sino su relación con una pregunta actual: ¿cómo se ejerce el poder disciplinario en las escuelas secundarias de nuestro país y cuáles son los modos de subjetivación a los que ha dado lugar, particularmente en relación con las diversas manifestaciones de violencia escolar y el denominado “comportamiento antisocial”?

Dado que una problematización se construye parcialmente usando datos (históricos, documentales, bibliográficos, arqueológicos, discursivos o materiales), nos exige ser cuidadosos al elegir los elementos significativos, ya que es prácticamente imposible

¹⁷² *Ibid.*

reconstruir íntegramente y desde una sola perspectiva “la totalidad” de una época, un proceso social, una escuela de pensamiento o un dispositivo, como en el caso del presente estudio, con todas sus instituciones, formas de pensar, prácticas específicas y su innumerable diversidad de individuos, grupos, problemas, etc. De acuerdo con esto, la preocupación principal que se nos presenta es ¿cómo hacer para que nuestra selección de las áreas a estudiar, los datos a recabar y mostrar, los comentarios y análisis pertinentes sea suficientemente significativa en vez de que prevalezca la arbitrariedad o el descuido? Por tal razón me resulta necesario encontrar puntos de convergencia y apoyo para elaborar y analizar problematizaciones, vinculándolas y polemizando con los hallazgos de otros investigadores, como he intentado hacerlo hasta el momento actual del presente trabajo. Pero igualmente hago la advertencia de que este trabajo tiene un propósito académico muy concreto que condiciona y delimita por ello sus alcances y propósitos más inmediatos: concluir el informe de investigación que constituye una tesis de grado de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.

Considerando esto, Foucault propone dos reglas que consideran el tratamiento exhaustivo de todo el material disponible (sin pretender “decirlo todo”), así como prestando igual atención a todos los aspectos de la secuencia cronológica en estudio, eligiendo cuidadosamente aquellos que se decida conservar. En otras palabras, al abandonar el requerimiento o mito de la exhaustividad no se evita la dificultad de valorar cuidadosamente los criterios que guían la elección de las fuentes, documentos y materiales consultados.

Como un ejemplo al que trataré de apegarme para hacer el análisis de los datos disponibles acerca del tiempo y el espacio escolar, en el caso de una escuela secundaria en México, he recuperado el análisis de las relaciones de fuerza que, según Foucault, generalmente se presentan como una distribución en el espacio, un orden en el tiempo y una composición que articula espacio y tiempo. De esta relación espacio temporal surge una determinada arquitectura, como es el caso del modelo corrector que desarrolla una disposición espacial específica denominada sistema panóptico diseñado por Bentham, que consiste en una máquina arquitectónica cuya finalidad es hacer todo visible a excepción del vigilante, que genera de esta manera en los subordinados una sensación de vigilancia permanente internalizada en los cuerpos y actuando permanentemente, aun sin la vigilancia real. Como pudimos analizar en la primera parte de este trabajo, aún cuando en la actualidad la sociedad disciplinaria está en crisis y con ella todos sus dispositivos y estrategias, nos encontramos en una época de transición de un dispositivo a otro, y el nuevo se está construyendo sobre las bases desprestigiadas del antiguo por lo que junto con las instituciones panópticas, entran en crisis también las formas de dominación, sujeción y condicionamiento de los cuerpos propias de ese modelo.

Ante esta realidad, se requiere e impone el análisis de las relaciones sociales actuales tal como se producen, investigando arqueológica, empírica y documentalmente e intentando descubrir cómo funciona la nueva lógica de producción y administración de cuerpos dóciles y útiles a las relaciones de poder hegemónicas. De tal manera, tratando de seguir la línea enunciativa y metodológica foucaultiana, consideremos el siguiente planteamiento para orientar nuestro análisis del dispositivo disciplinario en la escuela secundaria:

“Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores. De manera que las tres grandes instancias que Foucault distingue sucesivamente (Saber, Poder y Subjetividad) no poseen en modo alguno contornos definitivos, sino que son cadenas de variables relacionadas entre sí.”¹⁷³

¹⁷³ Deleuze, G. ¿Qué es un dispositivo?, *op. cit.* p. 155.

Siguiendo esta perspectiva teórica y metodológica como base para continuar el análisis de la disciplina y la violencia escolar y, en un nivel aún más específico, para indagar y analizar algunas líneas de visibilidad y de enunciación que convergen hacia el dispositivo disciplinario y organizativo en el caso de una escuela secundaria en la Ciudad de México, trataremos de seguir los cuatro lineamientos que aparecen a continuación:

- 1) *Espaciales*: son criterios de diseño, construcción, distribución, asignación y equipamiento de los lugares y zonas del edificio escolar de acuerdo con el carácter diferenciado de las actividades de la población escolar (atribuciones, facultades, responsabilidades, jerarquías, etc.) definidas a su vez de acuerdo con la *organización escolar* (actividades académicas, artísticas, deportivas, de apoyo, recreativas, directivas, administrativas, de mantenimiento, etc.). En el aspecto material, el *edificio escolar* se construye considerando características “externas” tales como el terreno, la comunidad en donde se ubica, los servicios públicos disponibles, así como “internas”, tales como la disposición y estructura arquitectónica del edificio, dimensiones y distribución de las aulas, talleres, laboratorios, patios, baños, accesos, dispositivos de seguridad, etc. En este caso, la significatividad de los diversos aspectos que configuran y delimitan el espacio escolar para el estudio de la disciplina y la violencia escolar, se considera por la especificidad operativa y normativa del lugar en el que se manifiestan ciertas formas de comportamiento, situaciones o acontecimientos, de acuerdo con prácticas, discursos, estrategias, normas, valores y, de particular interés para nosotros, códigos de poder-autoridad propios del dispositivo disciplinario.
- 2) *Temporales*: de manera similar al caso anterior, los lineamientos temporales involucran aspectos del dispositivo organizativo y disciplinario de la institución escolar como son los horarios, calendario escolar, fechas cívicas y significativas, tiempo escolar – extraescolar (p.ejm. realización de tareas en casa, visita a bibliotecas, museos o centros culturales, etc.). En este sentido, por ejemplo, lo significativo se considera en términos de si lo que se reporta como un hecho de “indisciplina” o violencia sucedió antes, durante o posteriormente a determinadas circunstancias consideradas como propias o ajenas al horario o calendario escolar (p. ejm. antes del recreo, durante la clase, fuera del horario de clase, estando en 3er. Grado, etc.). Este aspecto resulta importante para la especificación normativa y reglamentaria de la escuela, ya que muchas de las sanciones se regulan y definen considerando los “momentos” en que ocurren las “faltas o transgresiones”: p. ejm. no es lo mismo gritar en el patio a la hora de recreo que hacerlo a la hora de clase mientras el maestro expone un tema.
- 3) *Normativos, reglamentarios o circunstanciales*: en este caso se consideran como significativos los criterios que derivan del establecimiento y ejercicio de ciertas reglas, normas o pautas de comportamiento, que pueden estar contempladas, vigiladas, reguladas, sancionadas, etc. en reglamentos explícitos y formales, o si se ejercen de acuerdo con aspectos accidentales, criterios personales, apreciaciones subjetivas de la normatividad, reacciones espontáneas, preferencias individuales, prejuicios raciales, etc. En este caso podemos considerar dos grandes terrenos de interés para nuestro estudio: lo que se refiere a las normas, manuales o reglamentos oficiales y explícitos (sean estos exclusivos del profesor en su ámbito del salón de clases o de la escuela para todos los alumnos que la conforman o los establecidos para el nivel escolar específico por autoridades gubernamentales) o a las normas variables y espontáneas que constituyen la interpretación particular que el docente hace del reglamento más general o tendencias un tanto “caprichosas, arbitrarias o prejuiciosas” hacia ciertos individuos en particular (lo cual contradice el sentido mismo del concepto de “la norma”). En este sentido importaría para el análisis si el hecho que se sanciona o regula está o no considerado dentro del reglamento “interno” o la normatividad de la institución escolar; o si, a juicio de docentes o autoridades de la escuela, se considera

“moralmente sancionable”; o si es una falta, trasgresión o delito “mayor”, sancionado por alguna reglamentación jurídica “externa” pero incluyente de la escuela (legislación federal, código penal, etc.)

- 4) *Subjetivos*: en este lineamiento la atención se centra en la significatividad de los agentes o personas involucradas —activa o pasivamente— en las supuestas situaciones de violencia considerando prioritariamente, entre otros aspectos, su función y jerarquía dentro de la institución escolar (director, maestro, alumno, prefecto, etc.); la consideración, valoración o interpretación de la situación y de la implicación del agente en cuestión (agresor, víctima, autoridad, líder, cómplice, espectador, etc.); la referencia a los “roles” desempeñados en otros ámbitos diferentes del escolar (padre, hijo, ciudadano, autoridad, miembro de una comunidad, grupo o “banda juvenil”, etc.); género y edad (hombre, mujer, adulto, joven, niño, etc.)

Con tales lineamientos, trataremos de “enfocar” algunas de las “líneas de sedimentación”, así como de “fisura” y “fractura”¹⁷⁴ expresadas en los diseños arquitectónicos, técnicas, materiales, recursos materiales, etc., así como las variables y referentes discursivos, empíricos, descriptivos, espaciales, temporales, etc. que se nos presentan a primera vista en las manifestaciones de disciplina y violencia escolar, ya que suponemos que nos podrán servir como el tipo de vectores o tensores que ayuden a revelar posibles líneas de visibilidad y de considerable significatividad para el dispositivo disciplinario y organizativo de la institución escolar, así como para descubrir y evidenciar la manera como estos elementos participan y se entrelazan para provocar fenómenos de violencia escolar y, consecuentemente, modos de subjetivación derivados de los mismos, por parte de los protagonistas principales (alumnos, profesores, directivos, padres de familia y demás integrantes del dispositivo disciplinario escolar),

3. SELECCIÓN DE LA SECUNDARIA Y LA INFORMACIÓN RELEVANTE DEL ESTUDIO

Según E. Sandoval:

*“...la primera decisión que debe tomar un investigador que quiere analizar la escuela es qué escuelas interesa estudiar y cuáles criterios utilizará para su selección, esto está vinculado estrechamente a las preguntas de investigación que quieren responderse”.*¹⁷⁵

En el caso del presente estudio, no prevalecieron criterios, estrategias u objetivos anticipados de investigación, sino que —es pertinente señalarlo—, fueron otras las razones por las que elegí el nivel de secundaria para realizar el presente estudio, muchas de las cuales son de sentido práctico, por tener bastante tiempo trabajando en este tipo de escuelas y por tener información abundante de una de ellas en particular, cuya información es central en esta parte del presente estudio, en la que he trabajado desde hace aproximadamente 10 años. En ella, he realizado un trabajo de *intervención psico-educativa* vinculada a la formación profesional y la prestación del servicio social de estudiantes de la carrera de Psicología de la FES Iztacala (UNAM) en el “Área Educativa” y que he coordinado y supervisado en escuelas secundarias y de bachillerato tecnológico desde hace casi 20 años, realizando y asesorando a psicólogos en formación para la realización de breves investigaciones, además de cursos y talleres vivenciales dirigidos a los estudiantes, docentes y padres de familia de estas escuelas acerca de temas

¹⁷⁴ *Ibid.*

¹⁷⁵ Sandoval, F. Etelvina, *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes.*, Ed. Plaza y Valdés—U.P.N. México, 2000, pp.106-115.

relacionados con la problemática de la adolescencia, relaciones humanas, crecimiento personal, educación sexual, desarrollo académico, desarrollo de procesos cognoscitivos e intelectuales, “escuela para padres” y formación docente, entre otros.

Pero la decisión de trabajar en escuelas secundarias me ha resultado muy importante para realizar el estudio de la disciplina y la violencia escolar, ya que es en ellas donde miles de jóvenes han visto transcurrir su proceso de transición de la niñez a la adolescencia, con todas sus vicisitudes, incidentes, experiencias, peripecias, conflictos y desenlaces.¹⁷⁶ Pero además, cabe hacer la advertencia de que los elementos que convergen al dispositivo disciplinario en las escuelas de este nivel (secundaria y bachillerato) son tan abundantes que en muchos aspectos sólo he realizado algunos señalamientos que considero importantes, proponiéndome continuar el análisis en trabajos posteriores que no impliquen el fuerte compromiso de darle una delimitación y “cierre” decoroso al presente trabajo de tesis de Maestría en Pedagogía.

Considerando lo anterior, hay un plantel de secundaria en particular del que me pareció interesante y conveniente recabar y presentar alguna información específica, considerando las características físicas del plantel excepcionalmente bien conservado y limpio —tomando en cuenta que es una escuela “oficial” y que se encuentra en una colonia “popular”¹⁷⁷—, así como por la rigurosa disciplina y organización escolar, reflejada en el elevado concepto que de dicha escuela tiene la comunidad circunvecina y los alumnos que han asistido a ella en los últimos 7 u 8 años. Pero además de estos criterios, que ya de por sí son importantes, hay otro en particular que tuvo mucho peso en mi decisión de seleccionar a esta como la principal escuela para recabar observaciones y datos relacionados con el tema del dispositivo disciplinario y la violencia escolar: las características tan singulares de su directora.

A propósito del tema de la disciplina escolar, la directora de esta escuela, una mujer delgada y menudita, muy activa, con voz amable pero incisiva cuando se trata de dar una orden o llamar la atención a algún alumno o miembro del personal de “su” escuela y soltera de aproximadamente 60 años, siempre me ha parecido un personaje muy singular por sus frecuentes discursos acerca de diversos temas educativos entre los que destacan los relacionados con la disciplina escolar, los cambios en las diferentes generaciones de estudiantes que han pasado por la escuela, los problemas familiares de los adolescentes, la educación sexual, las “prácticas de riesgo” de los jóvenes: alcoholismo, drogadicción, embarazos de adolescentes, violencia intrafamiliar y, en términos generales, la amplia gama de problemas relacionados con los jóvenes estudiantes. Pero lo más peculiar de la directora, en relación con el tema que nos ocupa, es la amplia gama de motivos de reporte, así como las “soluciones”¹⁷⁸ y estrategias disciplinarias que utiliza para mantener el orden en “su” escuela, en la cual ha estado al frente casi desde su fundación hace 21 años (el director fundador sólo estuvo un año).

¹⁷⁶ Según informes de la S.E.P., la *educación secundaria* es obligatoria desde 1993 y se imparte en los siguientes servicios: general, para trabajadores, telesecundaria, técnica y para adultos; se proporciona en tres años a la población de 12 a 16 años de edad que haya concluido la educación primaria. Las personas mayores de 16 años pueden estudiar en la secundaria para trabajadores o en la modalidad para adultos. Este nivel es propedéutico, es decir, necesario para iniciar estudios medios profesionales o medios superiores.

¹⁷⁷ Curiosamente, se encuentra en una colonia popular del norte del D. F. llamada “Guadalupe Proletaria”.

¹⁷⁸ Al final de esta parte (Anexo I y II) aparecen 2 tablas de datos y una lista sintética de algunos casos “curiosos” y significativos de la amplia revisión que realicé de los expedientes de 3 generaciones de alumnos (de 1994 a 1999, pues se consideran alumnos de los 3 grados de secundaria), en la que se integran los *motivos de reporte* por indisciplina y otras violaciones al reglamento escolar, así como algunas de las “soluciones” aplicadas por la directora (principalmente) u otros colaboradores en la estrategia disciplinaria ante tales comportamientos.

Al igual que Sandoval, establecí un compromiso de anonimato con los directivos de ésta y otras escuelas consideradas (en menor grado) en este estudio, por lo cual no proporciono los números o nombres reales de las escuelas estudiadas refiriéndolas como (B, C y D), pero aclaro que, si bien los utilizo como referencia descriptiva, no me apego estrictamente a los criterios utilizados en particular por esta autora que clasificó a “sus” escuelas como “A (la ‘buena’), B (la ‘regular’) y C (la ‘mala’)”.¹⁷⁹ También puntualizo que, a pesar de poseer una gran cantidad de información acerca de diversos aspectos de la vida escolar de la escuela “A”, por el trabajo realizado durante casi 10 años, para el presente estudio no me pareció pertinente organizarla y presentarla como un “estudio de caso” ya que para los propósitos del mismo sólo seleccioné algunos aspectos que me permiten definirla, como expresa Sandoval, “en casos”¹⁸⁰, aceptando las mismas consideraciones que ella hace al respecto:

“Estudio «de caso» refiere a una unidad analizada a profundidad, pero finalmente particular. El estudio «en caso(s)», por el contrario, compartiendo la profundidad del análisis busca en la singularidad lo que puede ser común a otras unidades del sistema analizado, en este caso ‘las secundarias’. Acepto que lo que encontré en esta investigación no puede ser extendido a ‘todas’ las secundarias del país, pero mi intencionalidad es que refleje a las secundarias diurnas del DF., independientemente de las escuelas particulares estudiadas”.

La escuela secundaria principal de nuestro estudio, que denominaremos Escuela “A”, podría describirla como una “buena” escuela, de acuerdo con los lineamientos y consideraciones hechas por E. Sandoval:

“...atendí a algunas categorías sociales construidas desde los usuarios y prestadores del servicio (padres, alumnos y maestros), que con base en su experiencia educativa, clasificaban a los planteles y les otorgaban prestigios diferenciales. Así, busqué escuelas que desde esta clasificación consideraban’, como “buena”, “regular” y “mala” [...] No asumo necesariamente tal clasificación social, pues ésta se funda en apreciaciones sobre lo que la escuela debe ser, imágenes que son compartidas por los sujetos, donde las tradiciones concretadas en normas son centrales. Por ejemplo, una buena escuela es, desde su punto de vista, aquella donde predomina la disciplina, que tiene autoridades rígidas, maestros que asisten y son exigentes, además de un fuerte control sobre la conducta y calificaciones de los alumnos.”¹⁸¹

Esta escuela secundaria es considerada prestigiosa en el rumbo, que es otro lineamiento que considera Sandoval para clasificarla como “buena”, en comparación con otras escuelas secundarias del rumbo y, en particular, con una secundaria técnica más antigua (escuela “B”) que colinda con la escuela “A” y que es apodada por alumnos de la misma y otras escuelas, así como por algunas personas de la comunidad circundante como “Lecumberri”, debido al estilo arquitectónico de su edificio —como se puede ver más adelante en el gráfico de tal escuela—, así como por la excesiva rigidez y autoritarismo atribuido a su director. Incluso cabe señalar que en dicha escuela no fue posible obtener información documental ni realizar observaciones directas o entrevistas pues al solicitar el acceso al director para obtener información, se me presentó la misma dificultad que reporta Sandoval en relación con el acceso a las escuelas:

¹⁷⁹ Sandoval, *op. cit.* p. 109.

¹⁸⁰ *Ibid.* p. 109.

¹⁸¹ *Ibid.* pp.106-115.

“...los directivos opusieron resistencia exigiéndome que presentara un oficio de la Dirección de Secundarias para permitirme entrar. Encontré que en estas secundarias el apego a la norma afecta de manera particular a los investigadores, pues cumplir con los requisitos exigidos, marca una entrada "institucional" que puede entorpecer el trabajo.¹⁸²

Por tal razón, además de la escuela “A”, en la que he desarrollado un trabajo de campo de mayor amplitud desde hace más casi 10 años en 2 o 3 periodos de aproximadamente un mes cada año, presento en las siguientes secciones del presente trabajo el análisis de los siguientes aspectos relacionados con el dispositivo organizativo, pedagógico y disciplinario en la escuela secundaria denominada como “A”:

- d) Una descripción y análisis de la *pirámide de la autoridad en la escuela secundaria*, considerando algunas de las concepciones más importantes de la organización escolar (burocrática y humanista) que se relacionan con los estilos de liderazgo (interpersonal, administrativo, político y antagonista) que he observado en las escuelas secundarias consideradas en el presente estudio, particularmente del antagonista, que corresponde, en mi opinión, a las características de liderazgo y coordinación de la directora de la secundaria “A”. Adicionalmente, presento una breve descripción de la documentación escolar, específicamente aquella que se utiliza para el registro de los incidentes, sanciones, expedientes y el “kárdex” de los alumnos, como medida de control disciplinario —y en ocasiones como “estrategia intimidatoria”¹⁸³— de la secundaria “A” aplicadas a través de los “reportes” que se realizan en la oficina de “Orientación escolar”: estudiantes de los 3 grados, durante 3 generaciones, de 1994 a 1999.
- e) Un análisis del “*espacio escolar*”, en términos de las características del plantel y la distribución de los espacios de la escuela “A”, comparados con los de otras 4 escuelas secundarias en las que también he trabajado, destacando algunos aspectos arquitectónicos y funcionales de los *edificios escolares* en relación con la organización escolar, las relaciones jerárquicas (“pirámide”) de la autoridad escolar, así como la distribución, articulación y uso de los espacios en relación a lo que Foucault denomina un *bloque de capacidad-comunicación-poder*, esto es, a mi entender, la convergencia de perspectivas y estrategias pedagógicas y organizativas, combinadas con la observación, evaluación y vigilancia de su aplicación y funcionamiento (el “moderno panóptico escolar”).
- f) Un análisis del “*tiempo escolar*”, considerando la reglamentación, coordinación y vigilancia de los “ritmos de trabajo escolar”, así como los “efectos” y reacciones derivados del contraste entre este “tiempo reglamentado” u “objetivo” y los diversos “tiempos subjetivos” de los individuos que pueblan cotidianamente la escuela secundaria (profesores, alumnos, directivos, personal de apoyo, etc.). Evidentemente, el análisis del tiempo escolar no puede desligarse de su vinculación con el uso de los espacios, por lo que consideramos dos ámbitos prioritarios: la reglamentación del tiempo de los profesores derivada de los requerimientos de la *administración escolar* y la distribución del tiempo, las actividades, los instrumentos y los espacios *dentro del aula*, cuyo principal responsable y organizador es el docente y los que acatan tales preceptos, los alumnos.

¹⁸² *Ibid.*

¹⁸³ Esta intimidación consiste en una de las frecuentes “amenazas de sanción”, consistente en anotar en el “kárdex” o el expediente del alumno las “malas notas” lo cual puede dejarlo sin “carta de buena conducta” al egresar de la escuela y, por lo tanto, un mal antecedente no sólo escolar sino social.

4. LA PIRÁMIDE DE LA AUTORIDAD: DISPOSITIVOS DE LA ORGANIZACIÓN Y LA BUROCRACIA ESCOLAR

Como analizamos en la sección 2, en la educación pública de México, entre otros países, a partir de la primera mitad del siglo XX han prevalecido dos modelos organización escolar: el modelo estructural o burocrático y, más recientemente, el modelo humanista. Pero en este sentido cabe aclarar que si bien el sentido popular de la palabra burocracia destaca los defectos o disfunciones de la realidad institucional y nos refiere casi de inmediato al papeleo, la lentitud de los procedimientos, el apego dogmático a los reglamentos, las justificaciones por lo que se deja de hacer y la ineficacia para resolver problemas, sin embargo el modelo de organización escolar denominado burocrático contiene diversos fundamentos acerca del ejercicio del poder en la institución escolar que no debemos descuidar.

Para Weber¹⁸⁴, por ejemplo, las tres formas de *racionalidad moderna* desarrolladas a partir de la ética protestante serían: el capitalismo, la ciencia moderna y la organización burocrática. De tal manera, mientras que a la sociedad tradicional le correspondería una *autoridad tradicional* basada en la costumbre, a la sociedad carismática (naciones en revolución, grupos revolucionarios, partidos políticos, etc.) la *autoridad carismática*, basada en el afecto y afinidad personal y a la sociedad racional, una *autoridad legal* motivada en la conveniencia individual y social, con predominio de normas impersonales. Especificando aún más, Weber nos describe algunas de las características de la burocracia en los siguientes términos:

- A. *Es una organización regida por normas escritas, legales y exhaustivas, que definen las relaciones de mando y subordinación y distribuyen las actividades sistemáticamente conforme a fines establecidos.*
- B. *Se basa en una división sistemática del trabajo. Los papeles administrativos son especializados y diferenciados.*
- C. *Rige el principio de la jerarquía, por el que cada cargo inferior está bajo la dirección y control de un cargo superior.*
- D. *Fija reglas y normas técnicas para cada cargo.*
- E. *La selección de los funcionarios se realiza por competencia y méritos, no por preferencias personales.*
- F. *Hay separación entre actividad oficial y vida privada del funcionario.*
- G. *Los funcionarios son profesionales: especialistas, asalariados, fieles al cargo, estables, que hacen carrera dentro de la organización, cumplidores de las normas y reglamentos; por ello su comportamiento es previsible.*

Coincidentemente con estas características de la burocracia definidas por Weber podemos sintetizar los siguientes principios fundamentales de la organización escolar:

- H. *Principio de unidad, por el que la organización responde en un sentido convergente hacia unos mismos fines y propósitos.*
- I. *Principio de competencia o especialización funcional, según el cual cada uno de los miembros de una organización se debe desempeñar en el puesto para el que esté mejor capacitado*
- J. *Principio de jerarquía o autoridad, según el cual es necesario que exista una jerarquía y subordinación vertical de mandos*

¹⁸⁴ Weber, M. *The theory of social and economic organization*, citado en Muñoz, S. y Román, P. M., *Modelos de Organización Escolar*, Ed. Cincel, Bogotá, Colombia, 1989, pp. 107-108.

K. Principio de coordinación *que implica tanto un puesto central desde el que se toman decisiones y se organizan las actividades que han sido diferenciadas y asignadas a funciones especializadas dentro de una organización*

Además de estas dos referencias importantes con respecto al modelo burocrático o estructural agreguemos ahora otro principio fundamental de la “pirámide de la autoridad”: el concepto de *liderazgo* que, como veremos más adelante, es también un concepto importante en el modelo humanista de organización escolar. El liderazgo es uno de los temas más estudiados en las ciencias de la organización por razones políticas, económicas y sociales, pero entre las múltiples definiciones y usos del término *líder* se conjugan conceptos tan dispares como: dominación, poder, autoridad, influencia, aceptación o prestigio. De tal manera, algunas de las definiciones que nos parecen más relevantes para el tema que nos ocupa serían las siguientes:

- a) “El líder es la persona central que constituye el punto focal de la conducta del grupo, con quien los miembros quieren identificarse y al cual quieren asemejarse”¹⁸⁵
- b) El líder es la persona preferida por los miembros con quien éstos desean asociarse para realizar determinada tarea.¹⁸⁶
- c) El líder es la persona capaz de conducir el grupo hacia sus objetivos, que desarrolla la estructura de interacción necesaria para resolver un problema común.
- d) El líder es el jefe institucional, que realiza las funciones de dirección del grupo, conforme a las normas sociales establecidas. Algunos autores distinguen y contraponen los términos *jefe* y *líder*. La sociedad democrática estimula a que los líderes apoyados por los miembros, alcancen por elección el puesto de dirección o jefatura y que los jefes constituidos ejerzan como líderes consiguiendo mantener la aceptación interna en los grupos.
- e) El líder es la persona más influyente. La mayoría de las definiciones hacen referencia implícita o explícita a la idea de influencia, como capacidad de modificar la conducta de los miembros y del grupo en su conjunto.
- f) El líder es el miembro que realiza funciones de estructuración o mantenimiento del grupo. Cualquier miembro puede ejercer estas funciones, pero se llama líder a quien las efectúa con mayor frecuencia.¹⁸⁷

Como pudimos notar en la sección anterior, con el advenimiento de la teoría de las relaciones humanas como fundamento de las nuevas perspectivas de organización escolar, una nueva perspectiva conceptual y un nuevo lenguaje pasaron a dominar el ámbito administrativo de las empresas, los organismos gubernamentales y, con ello, la institución educativa. Términos “novedosos” tales como motivación, liderazgo, comunicación, organización informal, dinámica de grupo, empezaron a ser parte de la nueva capacitación y “actualización” de directivos, planificadores y docentes en México, a partir de los años 60’s y 70’s como signo de la modernización educativa. Los antiguos conceptos clásicos de autoridad, jerarquía, racionalización del trabajo, departamentalización, principios generales de administración, etc., pasaron a ser duramente atacados en un fervoroso ambiente humanista, antiautoritario y “modernizante”. Como expresa Chiavenato, con respecto al llamado *Movimiento de las relaciones humanas* y su introducción en la Organización Escolar:

¹⁸⁵ Redl, F. “Group emotion and leadership”, *Psychiatry*, 5, 573-596.

¹⁸⁶ Moreno, J.L. y Jennings, H.H. (1938): “Statistics of social configurations”, *Sociometry*, 1, 342-374.

¹⁸⁷ (Cattell, R.B. (1951): “New concept for measuring leadership”. *Human Relations*, 4, 161-184.

“Súbitamente se pasa a explorar el reverso de la medalla. El ingeniero y el técnico ceden el lugar al psicólogo y al sociólogo. El método y la máquina ceden su primacía a la dinámica de grupo. El "homo economicus" es sustituido por el "homo social"”¹⁸⁸

En la escuela tradicional el poder se había concentrado fundamentalmente en el maestro y la gestión del centro escolar en el director. La participación de los profesores se realiza mediante claustro, considerado órgano decisorio o consultivo según los casos. Los fundamentos teóricos de la organización escolar de la escuela pública en México, hasta antes de la influencia del humanista, como pudimos notar en el “Manual del director” de 1988, se sustentaba en una *organización tradicional* de corte *piramidal* en cuya cúspide se encuentra la dirección de la escuela y, en la parte más baja de la escala de subordinación, los alumnos que están sujetos oficialmente a todas las demás instancias de control y organización. Pero ya en el “Manual del director del plantel de educación secundaria” se identifica a la *comunidad educativa* con el *plantel escolar*, definido como el lugar en el que:

“...convergen y participan, activa y armónicamente, los educandos, educadores, empleados, autoridades escolares y miembros de la comunidad del entorno para lograr, por medio del proceso enseñanza-aprendizaje, los objetivos que se ha planteado el Estado Mexicano en materia de educación.”¹⁸⁹

Más adelante, en el mismo manual se aclara y enfatiza que el proceso educativo no se limita a establecer la relación pedagógica educador-educando dentro del aula, sino que se considera que las relaciones que se originan entre todos los miembros de la comunidad educativa, quienes por la vía de una participación acorde con sus funciones enriquecen el proceso mismo en forma significativa. Así, el Estado Mexicano ofrece, a través de la escuela, la realización del acto educativo de manera intencional y sistemática, con el fin de desarrollar en forma “armónica” las facultades del individuo hasta formarlo como ciudadano comprometido con los objetivos y acciones de la sociedad y su gobierno y, desde luego, para lograr un “proyecto de nación”. En el proceso de formación del ciudadano mexicano, según este principio de la educación pública, se pretende vincular las acciones de la familia, la escuela y la sociedad, hasta lograr la coherencia requerida para el funcionamiento de las mismas. Sólo a partir de la comprensión de este esquema ético se puede explicar la aspiración filosófico-jurídica del Estado mexicano respecto a la formación integral del educando en un desarrollo armónico, en donde la escuela es una instancia fundamental para la realización constante del concepto de nación mexicana.

4.1 La dirección

En el Manual del director del plantel de educación secundaria¹⁹⁰, se determina que:

*“El director es la máxima autoridad de la escuela y asumirá la responsabilidad directa e inmediata del funcionamiento general de la institución y de cada uno de los aspectos inherentes a la actividad del plantel”.*¹⁹¹

¹⁸⁸ Muñoz, S. y Román, P. M., *op. cit.* pp. 102-102.

¹⁸⁹ “Manual... *op. cit.* pp. 45-46.

¹⁹⁰ Cabe hacer notar que en el citado manual, se hace referencia al director en un sentido de género masculino, pero cabe considerar que en muchos otros casos (incluyendo el de nuestro estudio), la dirección está a cargo de mujeres. Por ello usamos la palabra “dirección” enfatizando más la función que el género de quien la sustenta.

¹⁹¹ *Ibíd.*

En la organización formal de la escuela secundaria, existe una estructura organizativa que señala tanto el *contenido* como la *finalidad* de las actividades que se asignan a cada una de las diferentes instancias que la integran. En la definición formal de las actividades y responsabilidades de dirección convergen muchas de las atribuciones del poder operativo y ejecutivo que tiene que ver con la organización escolar, lo cual contribuye a que sus disposiciones y criterios sean prioritarios y dominantes en cada escuela.

Para Ball, el papel del director es fundamental y decisivo para la comprensión de la micropolítica de la escuela, ya que sus responsabilidades legales lo sitúan en una posición única de *autocracia admitida*,¹⁹² al ser el principal responsable de planificar, coordinar y tomar decisiones manteniendo a su escuela como una organización formal y, por ende, convirtiéndose en el principal representante de la autoridad y el poder institucional que, en casos extremos, se llega a convertir en un poder absoluto e indiscutible en la escuela. Pero en un sentido menos drástico, se considera al director como el encargado y responsable de:

*“Todos los métodos y procedimientos de enseñanza, todas las cuestiones relativas al currículum, las relaciones con los padres y la supervisión de los profesores y sus deberes son reconocidos como asuntos sobre los que debe decidir el director, y los comités de educación raramente tratan de intervenir”.*¹⁹³

Las formas de administración y estilos de gobierno de los directores, a pesar de la reglamentación y especificidad que existe acerca de sus funciones en el Manual del Director del Plantel de Educación Secundaria (MDPES), difieren indudablemente por sus características personales. De tal manera, en los estudios realizados por Ball le fue posible identificar cuatro estilos de gobierno o liderazgo de los directores:

- 8) *El estilo interpersonal*, según el cual los directores fomentan y aprovechan el establecimiento de las relaciones personales que pueden llegar a ser informales y espontáneas, propiciando un contacto directo con el personal de la escuela para el desempeño de su función.
- 9) *El estilo administrativo*, acorde con la modalidad de organización escolar que definimos como *burocrática o estructural*, los directores de este estilo recurren más a una gestión burocrática y un tanto impersonal, formalizando las relaciones con el personal a través de comités, organismos colegiados, oficios, memoranda y procedimientos formales.
- 10) *El estilo político*, que corresponde a directores que gustan de la polémica, la discusión y llegan al enfrentamiento como forma de mostrar su poder frente a contrincantes y como ejemplo otros con el fin de mantener el control.
- 11) *El estilo antagónico o autoritario*, en el cual según comenta Ball:
*“...la reivindicación del control reposa en las habilidades del director como un político activo y estrategia en la conducción del liderazgo, el uso de la conversación y en la elección de temas, aliados y adversarios, etc. El empleo de un estilo social y el intercambio público de opiniones significa que todo reto a la autoridad del director debe tomarse como un desafío a la persona, o al menos a sus opiniones”.*¹⁹⁴

Pero los estilos de liderazgo no son una mera expresión de las cualidades personales del director o de la especificación de funciones del “manual”, ya que muchas veces, a través de largos años de experiencia, un mismo director va conformando y utilizando diferentes modos de

¹⁹² Ball, S. J., *La micropolítica de la Escuela: hacia una teoría de la organización escolar*, Ed Paidós, Barcelona, 1989, p. 91-127)

¹⁹³ Banks, O. citado en Ball, S. J., *op. cit.* p. 93.

¹⁹⁴ Ball, *op. cit.* p. 114.

trabajo con poblaciones que difieren a su vez en muchos aspectos. Pero en el MDPEs, las funciones generales¹⁹⁵ del director, entre otras, son:

- Planear, organizar, dirigir y evaluar las actividades académicas, de asistencia educativa, administrativa y de intendencia del plantel de acuerdo con los objetivos, leyes, normas, reglamentos y manuales establecidos para la educación secundaria, y conforme a las disposiciones de las autoridades educativas correspondientes.
- Determinar y establecer las políticas de operación para el logro de los objetivos del plantel.
- Vigilar el cumplimiento del plan, programas de estudio, reglamentos y disposiciones que rijan el servicio.
- Realizar las gestiones necesarias ante organismos o autoridades para dotar a la escuela de recursos materiales;
- Hacer un presupuesto de ingresos a presentar a las autoridades correspondientes y comprobar los gastos;
- Propiciar un ambiente agradable de trabajo para el mejor desarrollo de las labores del plantel.
- Establecer y mantener comunicación con la comunidad escolar¹⁹⁶, con el propósito de que esté informada de las disposiciones que normen las labores del plantel y de lograr su participación consciente y corresponsable en las tareas educativas.
- Programar las reuniones de las academias locales y supervisar que éstas cumplan con sus objetivos.
- Impulsar la constitución de la cooperativa escolar y vigilar su funcionamiento.
- Vigilar la utilización, aprovechamiento y conservación de todos los recursos con que cuenta el plantel.
- Facilitar la realización de las supervisiones de carácter técnico-pedagógico y las auditorías que se determinen, y atender a las recomendaciones y a las disposiciones que señalen las autoridades correspondientes.

¹⁹⁵ La definición de funciones del director de escuela secundaria y de cada uno de los sectores que integran el personal que aquí se presentan son una síntesis de las que aparecen en el "Manual del director del plantel de educación secundaria", según el acuerdo 98 de la SEP publicado en el Diario Oficial de la Federación del 7 de diciembre de 1982, así como en el Manual de organización de escuelas secundarias de la SEP, que la Sección 10 del SNTE reprodujo en 1991. Se presentan y destacan sobre todo algunos de los reglamentos que enfatizan el argumento y ejercicio jerárquico de la autoridad institucional.

¹⁹⁶ En el "Manual del director del plantel de educación secundaria" se identifica a la *comunidad educativa* con el *plantel escolar*, definido como el lugar en el que "convergen y participan, activa y armónicamente, los educandos, educadores, empleados, autoridades escolares y miembros de la comunidad del entorno para lograr, por medio del proceso enseñanza-aprendizaje, los objetivos que se ha planteado el Estado Mexicano en materia de educación." Más adelante se aclara y enfatiza que "en su desarrollo, el proceso educativo no se limita a establecer la relación pedagógica educador-educando dentro del aula, sino que considera las relaciones que se originan entre todos los miembros de la comunidad educativa, quienes por la vía de una participación acorde con sus funciones enriquecen el proceso mismo en forma significativa. Así, por conducto de la institución formal denominada plantel escolar, el Estado Mexicano ofrece la realización del acto educativo de manera intencional y sistemática, con el fin de desarrollar en forma armónica las facultades del individuo hasta formarlo como ciudadano comprometido con los objetivos y acciones de la sociedad y su gobierno y, desde luego, para lograr el proyecto de nación a que aspiramos los mexicanos. En este proceso de formación del ciudadano mexicano se vinculan las acciones de la familia, la escuela y la sociedad, hasta lograr una coherencia en el funcionamiento de las mismas. Sólo a partir de la comprensión de este esquema ético se puede explicar la aspiración filosófico-jurídica del Estado mexicano respecto a la formación integral del educando en un desarrollo armónico, en donde la escuela es una instancia fundamental para la realización constante del concepto de nación mexicana." (*Ibid.*, p. 45-46)

- Promover la realización de actividades culturales, deportivas y recreativas que coadyuven al desarrollo integral de los educandos.
- Autorizar la documentación oficial que expida el plantel
- Evaluar permanentemente las distintas actividades escolares y mantener informadas a las autoridades educativas del funcionamiento del plantel.
- proponer la remoción o designación del personal docente de acuerdo a las "necesidades del servicio".

Algunas funciones relevantes del ejercicio de la autoridad (académica, administrativa, organizativa y operativa) de la dirección, en relación con el personal escolar, son las siguientes:

- Distribuir las tareas encaminadas a atender los servicios técnico-pedagógicos, asistenciales, administrativos y de intendencia del plantel entre los miembros del personal, con criterios de equidad y conforme a las responsabilidades y a las obligaciones que implican sus respectivos nombramientos.
- Organizar reuniones con el personal escolar para orientarlo, instruirlo y motivarlo para el cumplimiento de sus funciones y responsabilidades, alentando su iniciativa y resolviendo los problemas que se presenten en la labor educativa.
- Vigilar la puntualidad y asistencia del personal e informar a las autoridades
- Evaluar el desarrollo del trabajo encomendado a los miembros del personal, y otorgar los estímulos o promover las medidas pertinentes para superar las deficiencias.
- Levantar las actas administrativas que procedan por irresponsabilidad e incumplimiento en que incurra el personal.
- Proponer a las autoridades superiores la designación o remoción de personal escolar, de acuerdo con las normas y los procedimientos establecidos y las necesidades del servicio.

En un primer acercamiento y análisis de las funciones "oficiales" de la dirección deja la impresión de que todo lo que compete a la organización y el funcionamiento de la escuela, recae en sus manos y con ello la responsabilidad de su ejercicio eficiente y eficaz. Pero para la vigilancia, supervisión, evaluación y cumplimiento de tan abundantes y diversas funciones, la dirección se apoya, extiende y delega muchas de tales atribuciones a la subdirección.

4.2 La Sub-dirección

Constituye un cargo institucional del ámbito escolar, particularmente en el nivel básico, que sólo existe formalmente en las secundarias. La subdirección cubre particularmente funciones operativas y de colaboración en una gran diversidad de funciones y responsabilidades formales de la dirección. De manera particular y un poco más específica, la dirección delega en la subdirección algunas de las siguientes funciones operativas:

- Colaborar con la dirección en la planeación, organización y evaluación de las actividades escolares;
- Apoyar en la elaboración del presupuesto del plantel y, en términos generales, ser coadyuvante o auxiliar de todas las actividades que competen al director.
- Organización del control escolar de los alumnos del plantel, y
- Vigilancia de la asistencia, puntualidad y cumplimiento del personal escolar, aunque de ellas se especifica que deberá informar a la dirección;

- Formular horarios para las actividades escolares (que en realidad es la distribución de horarios de los maestros, función que aunque formalmente corresponde al subdirector, el criterio de su jefe inmediato (el director) influye en el grado de decisión que éste puede ejercer sobre los horarios.

La subdirección es entonces un intermediario operativo entre las actividades que se le asignan al director y su concreción en acciones y órdenes específicas. Como encargada de comunicar las disposiciones oficiales y ver que se cumplan, desde este cargo que se encuentra en el segundo nivel jerárquico, es quien tiene el mayor contacto directo con la problemática cotidiana de la escuela, particularmente con los docentes y alumnos así como, un poco menos en algunos momentos y situaciones, con el resto del personal del plantel, aun cuando su poder de decisión y su capacidad de acción se encuentra delimitada por el criterio y el rango institucional del director.

4.3 Los profesores

Siguiendo el orden jerárquico formal, los profesores se ubican en el nivel designado eufemísticamente como “servicios docentes”, ubicándose en el mismo nivel de subordinación y dependencia tanto de la dirección como de la subdirección. En él se incluye a todos los profesores, indistintamente de las materias, asignaturas o actividades que realicen, siendo sus funciones definitorias las de impartir las clases que corresponden a su formación y perfil para el que fueron contratados. Dentro de las funciones más relevantes que se especifican para los profesores, aun cuando no se explicita con claridad en el “Manual del director de secundaria”, son:

- g) La impartición de las clases de acuerdo con el plan y los programas de estudio,
- h) La atención a alumnos, la elaboración de un plan de trabajo,
- i) La información de las evaluaciones de los alumnos
- j) El cumplimiento de las comisiones asignadas.

En resumen, se atribuye al maestro de segunda enseñanza, a semejanza de los profesores que prestan sus servicios en las preparatorias y en las vocacionales, el deber de identificarse con la adolescencia y la juventud, ya que:

*“...esta identificación requiere a su vez de dos condiciones fundamentales: comprender a los adolescentes y a los jóvenes y hacerse comprender de ellos. Este aspecto (...) implica la necesidad de que todo maestro de este nivel domine técnicas didácticas que le permitan ejercer con eficacia sus funciones educadoras. Este conocimiento debe ampliarse al ámbito de la sociología”.*¹⁹⁷

Existen otros cargos de profesores que, aunque no siempre figuran en el organigrama oficial, pero que forman parte de la organización de casi todas las escuelas; éstos se señalan en el organigrama particular de la escuela secundaria “A” seleccionada en el presente estudio.

- k) *Los asesores de grupo* son docentes nombrados por el director (o subdirector) para atender de manera particular un grupo de entre aquellos a los que dan clase. Los asesores son los encargados de dar seguimiento al aprovechamiento y conducta de su grupo, tratar con ellos los problemas que se presenten, mantener un trato directo con los padres de familia y, en general, atender todo lo que se relacione con este grupo.

¹⁹⁷ Cerna, M. M. *La personalidad del Maestro: el maestro de segunda enseñanza*, Biblioteca Pedagógica de Mejoramiento Profesional, S.E.P., Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, México, 1969, p. 193

- l) *El jefe local de materia y el coordinador de talleres*, representantes de estos maestros en las reuniones de consejo técnico y cuyo nombramiento pasa por antigüedad, horas de nombramiento en la escuela, o simplemente porque ante la ausencia o renuencia de otros designan "al que se deje". Los maestros también se encuentran representados en la delegación sindical que es una por escuela y que a partir de 1989, en la mayoría de secundarias diurnas del DF pasaron de ser controladas por la parte oficial del sindicato (llamada "institucional"), a constituirse en delegaciones "democráticas", simpatizantes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).¹⁹⁸ Los padres tienen su representación en la asociación de padres de familia, constituida por un representante de cada grupo de donde se nombra la mesa directiva, que trabaja de manera conjunta con el director; mientras que los alumnos tienen un jefe por cada grupo, además de la sociedad de alumnos.

4.4 Los "asistentes educativos": orientadores , trabajadores sociales y prefectos.

En el organigrama de la escuela secundaria, en el nivel inferior al de los docentes, se encuentran los llamados *asistentes educativos*, cuya función y servicio en el dispositivo organizativo y administrativo de la escuela secundaria y, de acuerdo con el reglamento, se ejerce "de manera integrada" ya que su función es la de apoyar el "trabajo educativo" de los maestros y directivos por una parte y al alumnado por el otro. Esta consideración y entrecorillado de "trabajo educativo" se refiere a que los asistentes educativos frecuentemente intervienen más de lo que uno supondría "mesurado", adoptando las características de un verdadero consejero (orientadores), investigador privado (trabajadoras sociales), terapeuta (psicólogos) o carceleros (prefectos), dependiendo más de características de personalidad, estado de ánimo o iniciativa personal que de un ejercicio definido y regulado institucionalmente e imparcial (pueden haber simpatías, antipatías y a veces francos prejuicios y actitudes preferenciales o discriminatorias hacia ciertos alumnos).

Los dos primeros, pero sobre todo los orientadores educativos, se integran por personal especializado para "identificar las causas que afectan el aprovechamiento y el comportamiento de los alumnos y proponer las soluciones psicopedagógicas más convenientes". Más allá de que esto se haga o no, la identificación que tanto alumnos como maestros tienen de las funciones de este equipo es que en su vínculo con los casos de conducta y aprovechamiento, busca su resolución inmediata más que sus causas. Según comentarios de uno de los orientadores de la secundaria "A", desde hace más o menos 10 años se empezó a contratar psicólogos provenientes de la UNAM (como es su caso), de la UPN y de normalistas con especialidad para fungir como orientadores. En su caso, dada su formación clínica y educativa que recibió en la carrera de Psicología, muchas veces se interesaban en dar algún tipo de asesoría a algún(a)

¹⁹⁸ Desde la fundación del SNTE en 1943, la Sección 10 que agrupa a los maestros de postprimarias en el DF (secundarias en todas sus modalidades, escuelas técnicas de nivel medio, normales y politécnico), nunca había participado de los distintos movimientos magisteriales que por salario y/o democracia se daban en otras secciones del sindicato. Esto tal vez se debía a la posición de "maestros de élite" que tuvieron los de este nivel por muchos años o al férreo control que, por diversos medios, la dirigencia sindical mantenía en estos niveles. En 1989, y a la luz de la crisis económica que puso el salario de los maestros de preescolar, primaria y secundaria en su nivel más bajo en décadas, las secundarias participaron por primera vez en el fuerte movimiento generado en el DF dirigido por la CNTE. El Comité Seccional de la Sección 10 muestra ahora la recomposición a que esta nueva fuerza obligó: la mitad de carteras las tienen los "democráticos" (por su presencia mayoritaria en secundarias generales) y el resto, más la secretaría general los llamados "institucionales" que conservan fuerza en secundarias técnicas, educación media técnica y politécnico.

joven con problemas académicos o reportado por “problemas de comportamiento”, pero por parte de la misma escuela a veces le decían que no había tiempo para atender a tantos casos, por lo que se le indicaba que se supeditara a elaborar un expediente o informe de la problemática para que se les canalizara para ser atendidos “fuera de la escuela”. Al respecto comentó que cuando se interesaba en el caso de algún alumno y trataba de profundizar:

“...nada más me quedaba picado, porque siempre me decían que no había que “meterse” mucho en el caso, pues había que visitar los grupos para evitar que hubiera desorden (...) a veces me pasaba todo mi turno “patrullando” los grupos y me quedaba cuidando algunos en los que el profesor había faltado o aún no llegaba” (Entrev. Orient. Esc. A)

Como podemos observar en el comentario de este orientador de la secundaria “A”, no existía una clara definición de su función educativa en la escuela, además de una escasa valoración de su perfil y sus capacidades profesionales, ya que en ocasiones se le asignaban — y aunque en menor grado, sigue ocurriendo en la actualidad— funciones sustitutivas de las de los prefectos (vigilancia y control de los grupos) o de “comodín” (como él mismo le denomina) para cubrir “huecos” de profesores ausentes, pero no para impartirles algún contenido de la asignatura correspondiente, sino sólo “para cuidarlos” evitando el desorden y la indisciplina a través de:

“...ponerlos a leer, a hacer alguna tarea o simplemente a que se estuvieran sentados en su lugar sin causar ningún problema o relajo”

En el plan y los programas de estudio vigente desde 1993 para la educación secundaria se integra por primera vez la asignatura de *Orientación Educativa*, dirigida a los alumnos de tercer grado. Hasta ese año, la orientación educativa en las escuelas secundarias estaba más dirigida a la detección y atención de problemas de aprendizaje y disciplinarios de los estudiantes en los tres grados de este nivel. De tal manera durante un largo tiempo este tipo de asistencia educativa se redujo a la aplicación de pruebas psicométricas, entrevistas con familiares y procedimientos de sondeo, como recursos que permitieran valorar capacidades, actitudes y antecedentes familiares, propiciando una perspectiva individualizada y parcial de los propósitos de la Orientación Educativa, dejando sin atención aspectos académicos, sociales, culturales, biológicos y psicológicos que participan en el desarrollo de la personalidad de los jóvenes estudiantes. Adicionalmente, al “detectar” problemas con algún estudiante, regularmente el procedimiento consistía fundamentalmente en “canalizarlo” a alguna institución pública o instancia privada para recibir asesoría, orientación o terapia psicológica. La incorporación de la asignatura de Orientación Educativa en 1993 para el nivel de secundaria, se realizó con la intención de reorientarla en un sentido integral, ubicándola con una perspectiva más social que individual y tratando de vincularla con los contenidos y aportaciones de otras asignaturas, tratando de fomentar en el estudiante un mayor conocimiento de sí mismo y de su medio sociocultural, con el propósito principal de detectar, prevenir y solucionar integralmente los diversos problemas y obstáculos propios de la adolescencia.

Por su parte, los orientadores de la escuela secundaria “A” (dos mujeres y un hombre que comparten tanto la reducida oficina como el cuaderno de reportes con la trabajadora social) hablan con los alumnos enviados por el prefecto o por otros maestros, manteniendo un breve registro diario de estos casos en los cuadernos y expedientes de “reporte conductual”. Las actividades de orientación y trabajo social, similares en su papel de vigilantes de la disciplina y el aprovechamiento escolar, se dividen desde antes del plan de 1993 en algunas actividades propias de la administración escolar: a orientación educativa le corresponde sacar periódicamente el promedio de calificación de los grupos (con apoyo de las secretarías que

tienen asignada cierta cantidad de grupos por nivel) y hacer las gráficas correspondientes que se colocan en lugares visibles para maestros y estudiantes, o se presentan en las juntas de padres de familia donde se les notifican las calificaciones de sus hijos, además de organizar pláticas diversas para los jóvenes por parte de profesionistas capacitados en los temas programados. De la revisión de las listas de calificaciones se detecta a los alumnos que tienen el mejor promedio para que formen parte del *cuadro de honor* (con su fotografía), así como aquellos con una alta reprobación, para hablar con sus padres, e informar a los maestros de la situación de cada grupo (particularmente a los asesores) en las juntas de evaluación. Trabajo social cita a los padres de familia de alumnos con algún problema (académico o de disciplina), realiza visitas a las casas de algunos alumnos y hace gestiones para la obtención de becas y otros trámites para los alumnos de escasos recursos.

La función de los *prefectos* consiste en vigilar el orden, mantener el control de los grupos y reportar a orientación educativa y/o trabajo social los casos de indisciplina y "mala conducta" que le parezcan pertinentes o que le sean reportados por los profesores.

4.5 el consejo técnico, asociación de padres y la cooperativa escolar:

Hay dos órganos que se incluyen en el diagrama de la escuela secundaria: el *consejo técnico*, que aparece como apoyo a la dirección para planear, programar, evaluar y reorientar las actividades educativas de la escuela, al mismo tiempo que como el espacio donde la comunidad escolar puede proponer iniciativas de trabajo,¹⁹⁹ y la *cooperativa* que, por su parte, tiene como fundamentación "...apoyar a través de la asimilación teórica y experimentación práctica" el desarrollo del educando, en aspectos tales como solidaridad, ayuda mutua, cooperación y responsabilidad, igualdad, democracia, comunidad de esfuerzos y espíritu de iniciativa".²⁰⁰ Aunque la función no explícita —y preponderante— en las escuelas primarias y secundarias es que la cooperativa constituye una entrada económica para subsanar algunas de sus carencias de la escuela y que si bien los alumnos participan en la venta (y por supuesto en la compra), la responsabilidad de su conducción recae en algún maestro seleccionado por el director.

El sistema educativo básico mexicano se ha caracterizado por la poca injerencia de los padres de familia en asuntos educativos de su escuela. De ellos se demanda la compra de lápices, cuadernos y algún otro material para sus hijos, así como el uniforme, que no es obligatorio. Se organizan en asociación por escuela y nombran anualmente una mesa directiva, que de acuerdo a su reglamento sólo pueden actuar en asuntos de mejoras materiales para el centro escolar. De entre estas asociaciones surge la mesa directiva de la asociación estatal y nacional de padres de familia. No obstante, la Ley General de Educación de 1993, permite la existencia de Consejos Escolares de Participación Social, así como estatales, municipales y uno nacional, que sí admite a los padres y a la comunidad involucrarse en asuntos educativos de las escuelas y del propio sistema, no se han puesto en marcha debido, entre otras causas, a que la SEP no ha emitido el reglamento constitutivo de dichos consejos para hacerlos vigentes.

¹⁹⁹ El Consejo Técnico escolar debe integrarse por el director (que es el presidente), el subdirector, orientador, asesores de grupo, jefes locales de clase, representantes de alumnos y representantes de padres de familia, aunque estos dos últimos nunca son invitados a participar.

²⁰⁰ Esto sucede en todas las escuelas y aunque la cooperativa tiene un reglamento que norma el uso que puede darse a sus ingresos, la posibilidad de vender artículos al interior de las escuelas, ha permitido la existencia de la "cooperativa chica", así llamada porque sus ventas funcionan de manera paralela con la oficial y al no estar formalmente reglamentada, puede disponerse de sus ingresos para necesidades inmediatas de la escuela sin necesidad de trámites burocráticos.

Lo anterior constituye, de manera sintética, la organización formal de toda escuela secundaria, sus funciones definidas y jerarquías establecidas que deberían permitir lograr el objetivo de este nivel,²⁰¹ por medio de un trabajo colectivo perfectamente delimitado en sus funciones. No obstante, la distribución formal de las actividades, si bien tiene influencia en su definición y delimitación, no las determina totalmente en su ejecución y tampoco determina necesariamente el trabajo colectivo que supone. Esto es más bien producto de la actividad cotidiana de los sujetos, su interpretación particular de la norma, su experiencia puesta en ejecución en el trabajo que les corresponde desempeñar y las condiciones específicas de cada escuela. La forma como la organización escolar se despliega basada en la norma pero ajustada a la situación de cada escuela y a los criterios de los sujetos participantes se manifiesta principalmente a través de tres aspectos:

- m) Los *contenidos* necesarios para articular un sentido de colectividad escolar, a cargo de los docentes por medio de los programas académicos de cada área y materia;
- n) El *seguimiento de los alumnos*, en sus calificaciones, comportamientos, reportes y problemática individual (personal y familiar), a cargo de los orientadores educativos y trabajadora social y
- o) Las formas particulares de enfrentar las *exigencias administrativas*, a cargo prioritariamente de la dirección y el personal de apoyo de la administración escolar.

5. EL EXAMEN: DOCUMENTACIÓN ESCOLAR, CALIFICACIONES Y EXPEDIENTES.

"Cuando rinden examen los estudiantes están muy nerviosos, suelen tomar Actemín; las mujeres lloran. ¿Qué clase de terrorismo es ese?"

Jorge Luis Borges²⁰²

En un régimen disciplinario es necesario llevar a cabo un riguroso procedimiento de individualización, el cual se ejerce a través de la vigilancia y la observación constante. El ritual del examen produce y requiere de una gran cantidad de documentos y expedientes a lo largo de la larga trayectoria de cada escolar y contienen infinidad de observaciones minuciosas, muchas de las cuales no son de conocimiento del mismo estudiante ni de sus familiares, sino que están dispuesto para "uso exclusivo" de la administración escolar. A través de su expediente (escolar, clínico, jurídico, electoral, crediticio, etc.) el niño en edad escolar, así como el paciente del hospital, el criminal en los juzgados, o los deudores y solicitantes de crédito de los bancos y otras instituciones de crédito, son conocidos de manera mucho más detallada que el adulto, el individuo sano y el ciudadano respetuoso de la leyes.

²⁰¹ El objetivo marcado en el documento a que se ha venido haciendo referencia, que recoge planteamientos de 1981 señala como objetivo: "Promover el desarrollo integral del educando, para que emplee en forma óptima sus capacidades, en beneficio propio y en el de su comunidad y adquiera la formación que le permita continuar sus estudios del nivel inmediato superior; o incorporarse a la vida productiva". El de la reforma de 1993 es muy similar: "Contribuir a elevar la calidad de la educación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela les puede ofrecer. Estos contenidos integran los Conocimientos, habilidades y valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia dentro o fuera de la escuela y facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo" (Plan y Programas de estudio 1993, p: 12). Resulta interesante que siendo el alumno el centro de estos objetivos, éste no aparezca en el organigrama.

²⁰² Borges, J.L., *Revista Pájaro de Fuego*. Abril. 1978

Los mecanismos y dispositivos del poder no sólo han introducido a la individualidad en el campo de la observación, sino que la establece y archiva de manera “objetiva” en el campo de la escritura, convirtiendo a las personas en un “número de registro”, una “clave”, un expediente o, peor aún, en un desterrado a alguna “lista negra”. El vasto y meticuloso aparato documental, en las modernas sociedades disciplinarias, se convierte en un componente esencial del acceso, aseguramiento e incremento del poder, bajo la consigna del “saber es poder” o “el que tiene la información tiene el poder”. Los expedientes permiten a las autoridades fijar una red de codificación objetiva, cuyo poder se multiplica logarítmicamente en la actualidad gracias a los recursos tecnológicos de la informática y las grandes bases de datos. Pero este sistema de control, clasificación y archivo debe considerar que mientras más grande es el saber, mayor es el requerimiento de especificación, por lo cual la acumulación y ordenamiento sistemático de la documentación individual y colectiva permite “la medida de fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivos, la estimación de las derivaciones de los individuos unos con respecto a otros, y su distribución en una «población»”.²⁰³

Desde el siglo XIX el *examen* fue incorporado sin restricciones al conjunto del sistema educativo, generalizándose como un medio de selección y como un recurso privilegiado del dispositivo disciplinario, con la finalidad de proporcionar un registro y un control cada vez más minucioso del rendimiento del alumno. En el mismo siglo XIX Buisson comenta acerca del examen y su carácter disciplinario de la siguiente manera:

*“El examen, en todos los países, es una norma oficial, indispensable para marcar la meta y obligar a la juventud a dedicar a su logro un esfuerzo más enérgico y sostenido. Cuando maestros y alumnos están ante la perspectiva de un examen, las cosas ya no pueden seguir como en familia, es decir, blanda e irregularmente. Cada uno tiene que esforzarse por mantener la línea; algunos tienen de continuo buena aplicación. Para todos, la enseñanza será más severa y precisa: hay que llegar”.*²⁰⁴

Al igual que en el cuartel y la fábrica, en la escuela el dispositivo disciplinario pretende ejercer un control económico y eficaz de la subjetividad y el examen hace su aportación “...para obligar a la juventud a hacer un esfuerzo más enérgico y sostenido”²⁰⁵, separando lo “normal” de lo “anormal”, el saber “científico” del saber vulgar o popular, dictaminando quienes son los alumnos “aptos” y los que no ameritan la aprobación, quienes son los “buenos estudiantes” y los “malos estudiantes”. En algunas escuelas de Francia, por ejemplo:

*“...llega a implementarse un sistema de calificación diaria que finalmente es desestimado porque se afirma que el espíritu de competencia que genera entre los alumnos origina incesantes conflictos, además de la presión de los padres para que diariamente sus hijos ganen el cielo de la honrosa calificación.”*²⁰⁶

Cada alumno es constantemente evaluado, comparado, diferenciado de sus compañero y clasificado en una lista en la que queda asentado quien es el mejor y quien es el peor, lo cual le merece un lugar (destacado o denigrante) en el salón de clase y, sobre todo en una posición de la escala valorativa y afectiva de sus profesores. Al ser examinado el alumno aprende a competir desde los primeros ciclos escolares, incorporando de este modo uno de los mecanismos fundamentales de poder de la sociedad capitalista: el régimen de premios y

²⁰³ Foucault, M. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. 9ª Ed. Siglo XIX, México, 1984, p. 195.

²⁰⁴ *Nouveau dictionnaire de pédagogie* p. 54

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 150.

²⁰⁶ Hotyat, F. *Los exámenes*, Ed. Kapeluz, Buenos Aires, 1965, p. 61.

castigos, que en la escuela fomenta el individualismo en un marco permanente de rivalidad y búsqueda del beneficio personal sobre el colectivo. Engañosamente, el sistema cuantitativo y numérico de calificaciones se presenta como un procedimiento igualitario, justo y democrático pero, paradójicamente, la finalidad diferenciadora del examen se verá seriamente limitada por el carácter numérico de las calificaciones que uniforma drásticamente las capacidades, conocimientos y habilidades que presentan todos y cada uno de los alumnos.

Un alumno será considerado como “más estudioso” debido a una alta calificación numérica, sin interesar a qué medios o estrategias recurrió para lograrlo, sobre todo en las nefastas pruebas de opción múltiple en donde el azar tiene su participación. De tal manera, en vez de ser una técnica igualitaria, el examen parte de una lógica uniformadora al dejar de considerar los diferentes ritmos de aprendizaje individual de cada alumno, ya que presupone la memorización y asimilación de complejos contenidos en lapsos muy breves y cuyo único fin para el alumno es, frecuentemente: “aprobar el examen”. Pero el examen también es homogeneizador ya que, para ajustarse a criterios administrativos, de carácter aritmético y estadístico, excluye la posibilidad de que existan diferentes respuestas para la misma pregunta.

Para Foucault, el examen constituye un mecanismo fundamental de las sociedades disciplinarias, particularmente de la escuela, en la que se establece como un instrumento privilegiado de registro y el control. El sistema de exámenes de la escuela establece como necesario evaluar al alumno constantemente con base en diversas pruebas elaborados con base en cuestionarios, registros conductuales, registros de asistencia y puntualidad, revisiones de "higiene" y apariencia (vestido, peinado, uniforme escolar, limpieza de las uñas, largo de la falda, lustre de los zapatos, etc.). Según comenta y calcula F. Hotyat:

"Para examinar una clase de treinta alumnos el docente debería disponer teóricamente de por lo menos seis horas, dedicar cincuenta minutos a cada alumno suponiendo que sus respuestas no sobrepasarán los ocho o nueve minutos con el fin de aportarles en todo momento una ayuda esclarecida y eficiente".²⁰⁷

A través de los exámenes estandarizados la escuela, al igual que la prisión, aplican técnicas de poder y control que operan como técnicas normalizadoras ya que tanto el alumno como el preso, al ser interrogados tienen que responder sin la menor posibilidad de cuestionar el tipo de instrumento utilizado, la forma de preguntar, la pertinencia de la prueba, el momento en que se aplica o el carácter y estilo del interrogatorio. Tanto en la escuela como en el interrogatorio jurídico las respuestas incorrectas, inconvenientes o impertinentes, a juicio del interrogador (profesor, director, supervisor, vigilante, padre de familia o juez), son reprobadas y castigadas (no acreditar la materia o el ciclo escolar, hacer tarea adicional, ir a cursos de “regularización”, repetir el curso y, por parte de la familia, no salir a jugar, no recibir dinero, regaños, golpes humillaciones y comparaciones desfavorables, trabajos forzados, etc.). A la violencia simbólica, arbitrariedad cultural e coacción intelectual se le agrega, inmovilización del pensamiento, humillación y acoso moral, segregación y castigo físico, que tienen sus antecedentes en los procedimientos de los antiguos inquisidores que las posteriores prácticas del examen conservarán:

"...así como los inquisidores consiguen que el relato del acusado esté en relación con lo que se desea oír, ante una pregunta cuya respuesta ignora, el alumno probablemente caiga en la tentación de hablar sobre aquello que desconoce para "confesar" lo que el examinador desea oír".²⁰⁸

²⁰⁷ *Ibid.*

²⁰⁸ *Ibid.*

A través del examen el profesor se interesa por valorar y juzgar el “rendimiento académico” del alumno, más que por fomentar su interés por el conocimiento, además de transformar su función docente en policíaca ya que, sin atribuirle buenas o malas intenciones, es obligado a ejercer una represión indirecta bajo la forma de coacción moral y física al vigilar, por ejemplo, que el alumno no copie “las respuestas” del examen a sus compañeros, o para que no saque un “acordeón” o un libro de la materia examinada. Pero esta situación no es exclusiva de los niveles básicos de educación como es el caso de la secundaria, ya que, como pude observar al pasar frente a un salón de la carrera de medicina en la UNAM en el que se realizaba un examen “departamental” a los alumnos, un profesor joven (o tal vez un asistente del titular) se encontraba “trepado” y haciendo equilibrio sobre uno de los bancos altos (de aproximadamente 1.60 mts.) en los que se colocan proyectores, para tener un mejor punto de vigilancia y evitar que los alumnos copiaran durante el examen.

Pero la práctica del examen la vigilancia y registro diario de asistencia obligatoria y otros recursos organizativos, administrativos y disciplinarios no han sido suficientes para que los profesores puedan garantizar una audiencia inteligente y motivada para el aprendizaje satisfactorio, cuestionando no sólo la eficacia del dispositivo disciplinario, o de los resultados estadísticos de las calificaciones, niveles de escolaridad o índices de aprobación, sino del sentido mismo que la educación tiene para las jóvenes generaciones de la actualidad, ya que el conocimiento excesivamente desconectado de la vida, dosificado, controlado y restringido por la disciplina deja de ser de interés para el estudiante, dejando al descubierto con crudeza lo absurdo de los mecanismos de control y la extorsión que representa la tecnología disciplinaria.

Prácticamente todas las formas de examen se sustentan en una racionalidad común, característica de la manera como los saberes circulan en las modernas sociedades disciplinarias, en las que el examen asume su participación en el dispositivo disciplinario escolar como la mirada *normalizadora y vigilante* que permite *calificar, clasificar y castigar*, ya que en estas sociedades el examen adquiere la forma de un ritual del poder y una práctica educativa que establece su verdad a partir de la sumisión y la obediencia. En el sistema educativo moderno, sustentado en el binomio saber-poder, el examen viene a reemplazar la crudeza de los castigos corporales, muy extendidos en la educación desde la antigüedad, como vimos en la primera parte del presente trabajo: así como el sistema penal pasó del martirio a la práctica de la investigación y el interrogatorio, en el ámbito educativo la violencia física entre el maestro y el alumno poco a poco fue reemplazada en la modernidad por el examen, como juego interminable de preguntas y respuestas, en el que el alumno recibe todas las preguntas, mientras el profesor posee todas las respuestas.

Una vez realizado el mecanismo del examen, uno de los aspectos que revela la buena organización y dirección de una escuela secundaria es el que se refiere a la correcta y oportuna elaboración de la documentación escolar. El que los expedientes se encuentren precisamente en el lugar indicado, que los datos estadísticos correspondan a la realidad, y que en el momento en que se necesite un documento o dato se encuentre rápida y oportunamente, dice mucho en favor de las autoridades escolares; pero para lograr lo anterior se requiere dedicación por parte del director y subdirector, sin que ello signifique que se deban entregar exclusivamente a esta actividad, pues no hay que olvidar que el objetivo fundamental de la escuela es educar y que las funciones administrativas solamente son actividades secundarias y coadyuvantes a la buena marcha de la institución. Decimos lo anterior porque se dan muy frecuentemente los casos extremos, es decir: directivos que no le prestan ninguna importancia a este aspecto de la organización escolar, y hacen responsables

a los empleados administrativos de estas tareas sin darles ninguna orientación en este aspecto; en cambio, otros directivos se entregan por completo a esta tarea, en virtud de que, por su naturaleza, se ponen de manifiesto sus resultados más rápidamente que el de la enseñanza:

“Bastan unos pocos meses para apreciar el cambio que experimenta una escuela en el aspecto administrativo; pero se necesitan años para apreciar los resultados de una buena conducción educativa.”²⁰⁹

A muchos directores y subdirectores les gusta poner más atención en este aspecto, porque ello da la impresión de que se encuentran pendientes de todos los detalles, lo que provoca que los maestros se preocupen por esos mismos detalles, pero en la mayoría de las veces en detrimento de las tareas fundamentales de la educación. En otras ocasiones son las autoridades superiores quienes obligan con sus disposiciones a que los directivos de una escuela se burocraticen. Por todo ello, es conveniente que el director y subdirector distribuyan adecuadamente sus actividades a fin de que, sin dejar de prestar atención a las actividades administrativas, se preocupen por la orientación y supervisión de la labor docente de los maestros, así como del establecimiento de un clima en donde se desenvuelvan en forma satisfactoria las relaciones humanas entre el personal que realiza los diferentes servicios en la institución. Entre la documentación más importante que se encuentra a cargo de la dirección de la escuela secundaria, pero cuya elaboración, procesamiento, organización y archivo está a cargo de los servicios generales y administrativos, conformados por el personal propiamente administrativo y de apoyo secretarial, encargadas de llevar el registro de calificaciones de los alumnos y trámites diversos entre los que destacamos los siguientes:

- a) El plan general de trabajo de escuela secundaria
- b) El horario de clases
- c) Registro de inscripción
- d) Cuadro de calificaciones semestrales y finales
- e) Relación de alumnos que presentan pruebas extraordinarias
- f) Relación de exámenes extraordinarios de regularización
- g) Concentración de los resultados de promoción
- h) Concentración de los resultados de promoción
- i) Datos de inscripción, personal, grupos y egresión
- j) Los expedientes de los alumnos
- k) El kárdex del alumno
- l) La tarjeta de asistencia y calificaciones
- m) Boleta de calificaciones
- n) Certificado de educación secundaria
- o) Expediente de los maestros
- p) El archivo

A continuación veremos con un poco más de detalle algunos de los trámites y documentos que apoyan el control escolar de los estudiantes los cuales representan no sólo procedimientos y recursos de organización escolar, sino verdaderos mecanismos de control y coacción para registrar, regular y sancionar los comportamientos que atentan contra el reglamento escolar.

5.1 La tarjeta de asistencia y calificaciones

²⁰⁹ Gámez, J. L. (1976), Organización de la escuela secundaria mexicana, México, Impresora Galve, p. 317.

La tarjeta de informe de asistencia y calificaciones es un documento que como su nombre lo indica sirve para tener al tanto a los padres de familia sobre los progresos alcanzados por sus hijos, y las faltas de asistencia que éstos hayan tenido en el transcurso de cada mes, con objeto de que los padres colaboren más estrechamente con la escuela a fin de que la labor que ésta realiza tenga mejores resultados. La tarjeta cónsta de los siguientes datos:

Datos Generales:

- Número de expediente del alumno
- Grado y grupo al que pertenece
- Año escolar
- Nombre del alumno
- Domicilio, zona postal y teléfono.

Datos de Escolaridad

- En la primera columna las asignaturas y actividades del grado correspondiente.
- En la segunda columna se registran las faltas de asistencia para lo cual está dividida en casilleros correspondientes a los meses del año escolar.
- En la tercera columna se anotan las calificaciones, para lo cual está dividida en doce casilleros; en los primeros cuatro se registran las calificaciones mensuales correspondientes a los meses del primer semestre; en el quinto casillero el promedio de los meses del primer semestre; en el sexto se anota la calificación obtenida en la prueba correspondiente al primer semestre; en los casilleros séptimo, octavo, noveno y décimo se registran las calificaciones de los meses del segundo semestre, en el decimoprimer se anota el promedio de los meses y en el decimosegundo la calificación de la prueba del segundo semestre.
- La cuarta columna está destinada a los resultados, dividiéndose en tres casilleros: en el primero se anota la calificación del primer semestre, la que se obtiene promediando el promedio de los meses del primer semestre con la calificación obtenida en la prueba semestral; en la segunda columna se registra el resultado del segundo semestre que se obtiene con las mismas condiciones que el del primero y en el tercer casillero se registra el resultado final, que es el producto del promedio del resultado del primer semestre con el del segundo.
- En la parte inferior de la tarjeta aparecerá el nombre y la firma del empleado encargado del grupo así como la del jefe, director o responsable del grupo.

En el reverso de la tarjeta tiene cuatro columnas:

- en la primera se encuentran anotados los meses;
- en la segunda columna la fecha en que se dio a conocer la tarjeta a los padres de familia (en cada mes)
- la tercera corresponde a la línea en que firma de enterado el padre, la madre o el tutor del alumno; y por último,
- una columna de observaciones, en la cual el jefe de grupo hace las anotaciones que requieran la atención de los padres o tutores.

Esta tarjeta, al iniciarse el año escolar, debe dársele a firmar a los padres o tutor, a fin de que se tenga de identificación para que posteriormente se puedan hacer las confrontaciones necesarias, esto sobre todo en aquellas escuelas en donde se acostumbra enviar dichas tarjetas con los propios alumnos.

5.2 Boleta de calificaciones

Son documentos comprobatorios de las materias aprobadas de educación secundaria; dichos documentos contienen:

- Nombre o número de la escuela, ejemplo: Escuela Secundaria Diurna No. 78.
- Clave de la escuela ejemplo: ESI-78.
- El nombre completo del alumno, seguido de los apellidos paterno y materno (que deben escribirse con mayúsculas), conforme al acta de nacimiento, ejemplo: *Guillermo Ramírez Zamora*.

Cinco columnas: En la primera, se encuentran anotadas las asignaturas y actividades del grado; es necesario que junto a las asignaturas de lengua extranjera, se anote la denominación del idioma cursado: inglés o francés, y junto las actividades tecnológicas, el nombre del taller que se haya cursado.

- En la segunda columna aparece el número de clases semanales correspondientes a cada asignatura y actividad.
- En la tercera columna se anota el periodo lectivo en que se cursaron las asignaturas y actividades, ejemplo: 1969-1970, si el alumno es regular y cursa todas las materias del grado en un mismo año bastará con la anotación 1969-1970 en el primer renglón y posteriormente comillas. En caso de que el alumno haya presentado reconocimiento extraordinario del segundo semestre, o examen extraordinario anual, la fecha de la prueba se anota en la columna de observaciones y el lugar en donde dice calificación final se invalida con guiones.
- En la cuarta columna se anota la calificación final obtenida por el alumno en las asignaturas y actividades, con número y letra. Cuando la boleta corresponde a un alumno que realizó sus estudios en una escuela secundaria nocturna en los renglones destinados a la calificación de actividades tecnológicas, así como a educación física, se anota la palabra *EXENTO*.
- La quinta columna está destinada al registro de los reconocimientos extraordinarios o exámenes extraordinarios anuales, seguido de la fecha en que se presentaron, en caso de que el alumno haya presentado alguno de estos tipos de examen.
En la parte inferior de las boletas aparecen unas notas en las que dice:
 - Cada clase semanal tiene una duración de cincuenta
 - El año escolar comprende treinta y seis horas semanales.
 - La escala de calificación es del 4 al 10, y se anotarán en rojo cuando sean reprobatorias.
- Por último, se señala el número de materias que amparan las boletas, la fecha en que se extienden y la firma de la directora, la subdirectora, secretaria y el visto bueno del jefe de departamento de escuelas secundarias (al cual corresponda la escuela que expide el documento).
- La boleta de tercer grado será canjeada por el certificado completo de educación secundaria, cuando el interesado acredite las materias que adeuda, pues las boletas de este grado se les da a quienes están irregulares. Debe llevar fotografías al margen izquierdo superior, siendo cancelado por el sello de la escuela.
- Las boletas se llenan por triplicado: el original para el interesado, una copia para el expediente y otra para el departamento correspondiente.

5.3 Los expedientes de los alumnos

Los expedientes están integrados por un conjunto de documentos que nos revelan el grado de escolaridad de los alumnos fundamentalmente, entre los documentos que integran el expediente de un alumno, encontramos:

- p) Solicitud de inscripción suscrita por el aspirante con la conformidad expresa del padre o tutor.
- q) Carta de buena conducta, expedida por la escuela de origen.
- r) Acta de nacimiento del Registro Civil.
- s) Tres retratos del interesado, tamaño credencial.
- t) Documentación probatoria de los estudios realizados:
- u) Certificado original y copia fotostática del mismo, legalmente expedido, que compruebe el previo crédito de la educación primaria.
- v) Certificados parciales o boletas, que comprueben los créditos precedentes, cuando se ingrese a segundo o a tercer grado, provenientes de otra escuela.
- w) Copia de las boletas de los grados anteriores.
- x) Solicitud de exámenes extraordinarios que haya presentado el alumno, así como las actas correspondientes.
- y) Copias de reportes, correspondencia enviada a los padres, justificantes de inasistencias, etc.

La formación y apertura de expedientes se inicia con la asignación de un número de expediente o identificador que le corresponde al nuevo expediente; dicho número se toma de la serie progresiva rigurosa que se va formando con los números de expedientes.

El número "1" será para el primer expediente que se forma en cualquier archivo y continuará indefinidamente sin interrupción y con independencia de los clasificados que corresponda a cada expediente. La clasificación de los documentos deberá hacerse previa lectura y estudio del contenido de ellos, a fin de determinar con mayor precisión el asunto de que trata; una vez logrado lo anterior se localizarán en el cuadro de "clasificación decimal", por deducción, el número clasificador que corresponda a cada asunto ya determinado; ya clasificados se anotará en los documentos de acuerdo con el aspecto correspondiente; una vez clasificados asilos documentos, de acuerdo con el asunto de que se trata, se le autoriza a continuación del número clasificador, el número de expediente que le corresponda.

En relación con el sistema de "reportes" y sanciones, al final de este trabajo se encuentran los Anexos I y II en los que se puede ver la selección de aquellas anotaciones en los reportes que especifican de manera un poco más clara el motivo del reporte, ampliando la descripción de la nota con algunos detalles conseguidos en entrevista y conversaciones informales con los y las prefectas, con la orientadora y la trabajadora social); las notas escuetas e inespecíficas tales como "indisciplina en clase" "mala conducta", etc., sólo se anotan una vez o se omiten de la lista. De tal manera, aquí nos interesa mostrar la variedad de reportes y notas, más que la cantidad que mostramos en las tablas anteriores. Por ello, sólo se anota una vez cada nota diferente, aun cuando en algunos casos fueron varias notas expresadas igualmente. Para el resto de las categorías de "motivos de reporte" a partir de aquí, se aplicó el mismo criterio de selección y anotación.

5.4 El kárdex del alumno

Este es un documento de suma importancia ya que es en donde se lleva el registro y control de la escolaridad de cada uno de los educandos. Comprende fundamentalmente dos aspectos:

El primero corresponde a los datos generales de los alumnos tales como: Nombre de los padres o tutores, su domicilio, teléfono, lugar donde trabajan, actividades a que se dedican, etc. En el segundo aspecto se encuentra anotado el conjunto de asignaturas y actividades, que comprende el plan de estudios, donde se registran las clasificaciones que el alumno va obteniendo en todo el ciclo secundario, lo que permite darnos cuenta de su comportamiento como estudiante, de los progresos alcanzados, así como de la historia de la escolaridad del alumno, que nos pone de manifiesto las situaciones problemáticas que se le presentan.

Ejemplo:

Si al estudiar el kárdex de Luis Ordoñez, alumno del tercer grado de la secundaria "A", encontramos que durante el primero y segundo años obtuvo muy buenas calificaciones en todas las materias, pero a partir del segundo mes del tercer grado desciende en sus notas en todas las asignaturas y actividades, es manifiesta su inasistencia y frecuentemente sus maestros lo reportan por falta de cumplimiento en sus tareas escolares; esta situación nos está revelando un estado problemático general del alumno, por lo que será necesario realizar una investigación de las causas que originan dicha alteración.

Otro caso lo encontramos cuando al estudiar el kárdex de Ernesto, alumno del tercer grado, reprobado en el primer semestre de español, observamos que en las demás asignaturas y actividades, del primero y segundo grado y primer semestre del tercero sus calificaciones están por encima del promedio general del grupo, con excepción de español, materia que en primero y segundo grados obtuvo seis, lo que está revelando una situación problemática, originada por una dificultad específica en esta asignatura, por lo que es conveniente planear un tratamiento especial en este campo y quizá la realización sistemática de actividades "extraclase" que ayuden al educando a superar sus dificultades.

Otro caso es el de Emilio, alumno del tercer grado que ha venido obteniendo 8 de promedio en todas las asignaturas y actividades que ha cursado en la escuela secundaria, pero, a partir del segundo semestre, se registra una baja sensible en sus calificaciones de matemáticas. Al investigar el origen de tal situación, nos encontramos que el grupo al cual pertenece es precisamente el que cambió de maestro de esa asignatura a partir del segundo semestre, de donde se desprende que es muy probable que la dificultad esté en el método o procedimiento que emplea el nuevo maestro, o quizá radique en los medios de que dispone, en la forma de elaborar, aplicar y calificar las pruebas, es decir, que el problema no lo presenta propiamente el alumno sino el maestro.

De todo lo expuesto se desprende que el kárdex bien llevado y aprovechando al máximo sus informaciones se convierte en un valioso auxiliar de vigilancia y control informativo de los estudiantes. De tal manera, como nos indica la secretaria encargada del control, registro y archivo de este documento: *"...yo siempre les sugiero a los maestros, sobre todo a los nuevos, que es conveniente que vengán a revisar el kárdex de sus alumnos, de preferencia el de los irregulares, pero que primero le pidan su autorización a la directora"*. Pero la misma secretaria considera que para quienes es más necesario que revisen el Kárdex es para los maestros del tercer grado y que, si ello no fuera posible, cuando menos los asesores de grupo deberían hacerlo, pues a veces nadie viene a consultar este documento. Por ello, es recomendable que todos los profesores lo hagan, ya que ello les puede facilitar su trabajo, y no se diga el de los orientadores para quienes dicho estudio es parte de sus funciones.

6. EL ESPACIO ESCOLAR: EL “DISPOSITIVO PANÓPTICO” Y LA MAQUINARIA DE CONTROL Y VIGILANCIA.

Si se hallara un medio de hacerse dueño de todo lo que puede suceder a un cierto número de hombres, de disponer todo lo que les rodea, de modo que hiciese en ellos la impresión que se quiere producir, de asegurarse de sus acciones, de sus conexiones, y de todas las circunstancias de su vida, de manera que nada pudiera ignorarse, ni contrariar el efecto deseado, no se puede dudar que un instrumento de esta especie, sería un instrumento muy enérgico y muy útil que los gobiernos podrían aplicar a diferentes objetos de la mayor importancia.

*Jeremias Bentham*²¹⁰

A finales del siglo XVIII, Bentham creó un diseño arquitectónico denominado “modelo panóptico”, basado fundamentalmente en los sistemas de disciplina social, que fue adaptado principalmente a prisiones, fábricas e instituciones psiquiátricas. La efectividad del modelo estaba sustentada en la provocación de estados de aislamiento y paranoia, producidos al instalar a los individuos en celdas, incomunicadas entre sí, dispuestas circularmente; sin poder ver a su vigilante, pero sabiéndose escudriñados constantemente desde la torre central. Pero a finales del siglo XX, como resultado de los avances tecnológicos, sobre todo electrónicos y cibernéticos, la vigilancia se enfrenta de otra manera. Los circuitos cerrados de vigilancia por monitoreo podría ser uno de los más evidentes que demuestran la transformación del Edificio Panóptico, como modelo de vigilancia y control, ante los avances de la tecnología moderna.

Pero esta tecnología también ha sido aprovechada por los diseñadores de sistemas informáticos para facilitar el manejo de gran cantidad de datos e informaciones individuales, así como los novedosos diseños arquitectónicos dispuestos específicamente para facilitar la vigilancia y el control en las escuelas, apoyados por un cuerpo de vigilancia y control conformado por el “personal de apoyo” en las actuales escuelas, herederas de los dispositivos disciplinarios de la modernidad que se resisten a desaparecer, compuesto por prefectos, orientadores, psicólogos, trabajadores sociales y en ocasiones incluso personal de “seguridad” privada para controlar accesos a las escuelas. Pero aún con todo este personal y recursos, sigue siendo un problema de la autoridad escolar encontrar un dispositivo de vigilancia total, con recursos y estrategias lo suficientemente eficaces como para alcanzar a dominar uno de los lugares más recónditos en donde se podría esconder un sujeto: *sus propios pensamientos*. Tal vez es por esto que la subjetividad constituye el “lugar” privilegiado en donde se anidan y crecen los sentimientos de rechazo, oposición, rebeldía, resentimiento y violencia escolar.

Para los modernos administradores de las escuelas, el espacio escolar constituye uno de los principales elementos materiales necesarios para la actividad educativa, partiendo del argumento y supuesto práctico-operativo de que la obra educativa alcanzará más y mejores resultados en la medida en que existan condiciones materiales que favorezcan la formación del educando, lo que se logrará en gran parte si se le rodea de un ambiente agradable, natural, en condiciones materiales que le faciliten el desarrollo pleno de su personalidad, el aprendizaje y, para los docentes, la mejor calidad de la enseñanza. Pero, ¿qué elementos,

²¹⁰ Bentham, Jeremías, *El Panóptico*, obra editada a finales del siglo XVIII. Se mantuvo la traducción original de la obra en castellano "Tratados de legislación y penal...". T. V. Imprenta de D. Fermín Villalpando. Madrid, 1822, en *Bentham en España*, Miranda, María Jesús (1979).

aspectos o dispositivos materiales constituyen el espacio escolar? y, más importante aún, ¿de qué manera contribuyen o se articulan los diversos aspectos —materiales, discursivos, no discursivos y estratégicos— para lograr los propósitos de organización escolar que se plantean los planificadores de la educación?

Desde los inicios de la presente indagación acerca de la disciplina, la organización y la violencia escolar nos parecieron importantes diversos aspectos que se pueden observar cotidianamente en las actividades de la escuela secundaria: las características físicas del edificio escolar, su diseño, ubicación, distribución, materiales utilizados, etc., lo cual nos abrió la curiosidad e interés acerca de su posible articulación y organización en torno a posibles propósitos y líneas de significación propias del dispositivo pedagógico-disciplinario. De tal manera, nos propusimos examinar algunos aspectos relacionados con el espacio escolar que veremos a continuación.

6.1 El edificio escolar: diseño arquitectónico, modelo organizativo-funcional y dispositivo panóptico de la escuela secundaria

Con objeto de que las instalaciones escolares respondan a los requerimientos de las escuelas secundarias, con base en las observaciones, comentarios y entrevistas realizadas, así como algunos documentos revisados, podemos hacer las siguientes consideraciones:

En el *Manual del director del plantel de educación secundaria (MDPES)*, se hace una distinción implícita y a veces ambigua entre lo que es el *plantel* la *escuela* y el *edificio escolar*, ya que en relación con el primero expresa: “Se entiende por plantel escolar a la comunidad educativa en donde convergen y participan, activa y armónicamente, los educandos, educadores, empleados, autoridades escolares y miembros de la comunidad del entorno para lograr, por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje, los objetivos que se ha planteado el Estado Mexicano en materia de educación”.²¹¹ Por otro lado, la ambigüedad en el uso del término *plantel escolar*, en relación con la cita anterior, se puede notar en diversos puntos de las funciones generales del “director del plantel de educación secundaria”:

“Determinar y establecer las políticas de operación para el logro de los objetivos del plantel” (función institucional y pedagógica)

“Propiciar un ambiente agradable de trabajo para el mejor desarrollo de las labores del plantel” (función organizativa y de coordinación)

“Autorizar la documentación oficial que expida el plantel” (función de acreditación, que sólo corresponde a la autoridad escolar y no a toda la comunidad)

“Administrar debidamente los recursos financieros y materiales de la escuela”.²¹² (en donde se utiliza el término “escuela” como sinónimo de plantel escolar y referido como “recurso material”)

Como podemos notar, el término “plantel” se refiere en algunas ocasiones a la comunidad y en otras se refiere a las instalaciones escolares, que aquí referimos con el término de edificio escolar. A pesar de la ambigüedad del “Manual del director”, para algunos profesores prevalece el concepto del *plantel escolar* como *comunidad educativa* —cuyo análisis recuperaremos más adelante en nuestro análisis—, lo cual implica que el solo edificio escolar no puede ser considerado como “escuela”. Según la explicación que me compartió uno de los profesores fundadores de la escuela secundaria “A”:

²¹¹ “Manual del director del plantel de educación secundaria” p. 45

²¹² “Manual del director del plantel de educación secundaria” p. 21

“...lo que le da vida a la escuela son los seres humanos que en él conviven y trabajan [...] aún cuando se les dieran las clases ‘debajo de un árbol’, con el hecho de que esté un maestro y sus alumnos, sería suficiente para llamarle escuela”. (C.I. Prof. Esc. A).²¹³

Desde hace alrededor de medio siglo y hasta la actualidad los edificios para la mayoría de las instalaciones educativas en las escuelas secundarias de nuestro país han sido y son construidos ex profeso para dicho fin, con objeto de que las aulas, laboratorios, talleres, sala de música, salón de dibujo, salón de proyecciones, etc., reúnan las condiciones técnico-pedagógicas que los ingenieros, arquitectos y planificadores educativos y pedagogos señalan. Cabe aquí señalar la excepción de escuelas que se encuentran en condiciones precarias desde un inicio o debido al deterioro que han sufrido a lo largo del tiempo y en las cuales se han improvisado salones y otros espacios para realizar actividades diferentes a las que fueron propuestas originalmente. En la escuela central de nuestro estudio, sólo encontramos algunos cuantos espacios improvisados o cuya función sufrió algún cambio, como es el caso de un taller que dejó de utilizarse como tal y se convirtió en “salón de actos” y una aula grande que se convirtió en “sala de audiovisual”, lo cual detallaremos más adelante.

Según el testimonio proporcionado por algunos profesores que tienen entre diez y veinticinco años de servicio como docentes de secundaria en diferentes escuelas comentan que, según ellos saben, en la mayor parte de la República las escuelas secundarias iniciaron sus actividades en locales que eran casa habitación, locales comerciales, fábricas o viejos edificios públicos y que, en el mejor de los casos, se les hicieron adaptaciones o agregados para servir como escuelas. Un profesor con veinticinco años de servicio cuenta que inició como profesor de primaria rural en un pequeño poblado de su tierra natal Zacatecas, en donde empezó dando clases de secundaria en la tarde a 12 jóvenes a instancia de algunos padres que requerían a sus hijos para las labores del campo y no podían enviarlos a la escuela secundaria mas cercana, ubicada a 10 kms. de la ranchería. Con apoyo del padre de la parroquia, que pedía cooperación para pagarle, acondicionaron las “instalaciones” de la secundaria que se reducían a

“...un “jacalón” de madera donde antes guardaban grano, al que le entraba el aire por todos lados y cuando llovía muy fuerte (lo cual por fortuna no era frecuente), mejor se suspendían las clases y se les dejaba tarea a los muchachos para que estudiaran en su casa” (Ci. Prof. Esc. C).

Ha sido hasta las últimas décadas cuando, según dicen algunos profesores entrevistados, se manifestó un interés y esfuerzo considerable por el diseño específico y la construcción de edificios escolares ex profeso para ese fin. Al respecto cabe mencionar que, sin ser nuestro propósito profundizar en un análisis de los diversos diseños arquitectónicos que han predominado desde la segunda mitad del siglo XX, señalaremos a continuación algunos de los diseños que han predominado en los constructores de escuelas secundarias, particularmente en el Distrito Federal, que es la región de nuestro país donde se encuentran la escuelas en la que se basa nuestro estudio.

- A. Escuela Secundaria Diurna “A”, (Fundación: 1978)
- B. Escuela Secundaria Técnica “B” (Fundación: 1964)²¹⁴

²¹³ Los códigos que utilizaré para referir la información recabada son similares a los utilizados por Sandoval, especificando primero el tipo de interacción: Ent. (entrevista), C.I. (conversación informal), Obs. (observación); a continuación, el sujeto entrevistado: Dir(a), Prof., Alum., Pref.; finalmente, refiere la clave de la escuela. Sandoval, *op. cit.* p. 112.

²¹⁴ Apodada “Lecumberri”

- C. Escuela Secundaria Diurna “C” (Fundación: 1958)
- D. Escuela Secundaria Técnica “D” (Fundación:1955)
- E. Escuela Secundaria Diurna “E” (Fundación: 1962)

En lo referente a las responsabilidades en la construcción y mantenimiento de los edificios escolares, han sido diversas las instancias que se han encargado del diseño y la construcción de los edificios de escuelas secundarias en el D. F., cuyas obras eran realizadas por el anterior Departamento del Distrito Federal y entregadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP), para que les proporcionara el personal (docente y administrativo) necesario, desentendiéndose de su mantenimiento posterior. Este aspecto se hace explícito en el punto 4 de las funciones generales del director de secundaria, en materia de “recursos materiales y financieros” que especifica:

*“Supervisar tanto el funcionamiento, estado de limpieza, conservación, apariencia y seguridad de las aulas y demás anexos del plantel, como la funcionalidad de los locales, mobiliario, instalaciones y equipo”.*²¹⁵

Según algunos de los directivos de secundaria, “se supone” que en el diseño y la construcción del edificio escolar deben intervenir varios especialistas tales como el ingeniero, arquitecto, el pedagogo, el médico, etc. con objeto de que los edificios escolares no sólo tengan una buena presentación, sino que sean *funcionales*, para lo cual se consideran (formalmente, pero no siempre en los hechos) algunos de los siguientes aspectos: el medio geográfico, el tipo de construcción de acuerdo con el clima, la ventilación de los salones, amplitud de los mismos; que los muros estén pintados de colores claros o combinado con colores “alegres” que no molesten la vista; que el piso sea de cemento, mosaico o madera, según el medio; que esté rodeado de jardines y árboles para hacerlos más bonitos y para mejorar la calidad del ambiente y con suficiente agua para los servicios de aseo y sanitarios, especificando que si la escuela es mixta los sanitarios estén independientes y en lugares apartados de las aulas o salones de clase. Pero si bien es cierto que algunos directores y profesores tienen presente cuales son los requerimientos básicos que indican los manuales e instructivos para la dotación y mantenimiento de los planteles escolares, también tienen claro el sentido formal de tales criterios, expresándose con cierta ironía acerca del estado real de los edificios escolares y lo que tienen que hacer para mantenerlos “más o menos presentables”:

Como indican algunos de estos profesores y directivos:

“...me conformo con que no nos falte el agua en épocas de calor, porque el olor de los baños es insoportable, sobre todo que está aquí cerca de la dirección” (Ent. Dir. Esc. C)

“... si de por sí el diseño de algunas secundarias como esta parecen más de cárceles que de escuelas y luego no nos proporcionan ni la pintura para arreglarlas un poquito (...) a veces los padres de familia cooperan con la pintura y viniendo a pintar con sus hijos... jah! y sobre todo con aquellos a los que se les encuentra pintando las paredes...” (Ent. Prof. Esc. D)

“...a algunos alumnos se les pone como sanción que pinten, barran, trepeen las escaleras, laven los baños o que corten el pasto no por aprovecharse de ellos, sino porque son castigos ejemplares para que aprendan a respetar y cuidar el lugar donde vivan, trabajen o estudien” (Ent. Subdir. Esc. A)

²¹⁵ “Manual del director del plantel de educación secundaria” p. 21

Sintéticamente podemos decir que para la construcción del edificio escolar de secundaria, sobre todo a partir de la perspectiva institucional de las dos o tres últimas décadas, se debe tener presente:

- z) La *funcionalidad y organización* para las diferentes actividades académicas, deportivas, culturales, recreativas y de convivencia comunitaria.
- aa) La *conservación y mantenimiento* del edificio, aulas, laboratorios, jardines, patios, mobiliario, materiales, equipo e instalaciones deportivas.
- bb) El *financiamiento* para mejoras, ampliaciones, adaptación de espacios y construcción de nuevos espacios (provisionales o definitivos).
- cc) La *presentación y estética* del edificio, tratando de adecuarla a las nuevas perspectivas pedagógicas, arquitectónicas y estéticas que pretenden hacer de los planteles educativos espacios favorables para el estudio y la realización de actividades colectivas de intercambio cultural, comunitario y personal.
- dd) El *aspecto higiénico y de seguridad*, por lo cual los materiales que se emplean en la construcción de los edificios escolares deben reunir las características de ser suficientemente firmes, sólidos y resistentes²¹⁶, livianos, compactos, impermeables, refractarios a la humedad, incombustibles, malos conductores del calor, electricidad y del sonido y resistentes a la acción destructora de los agentes naturales. En especial se recomienda: las piedras graníticas, el hierro, el cemento, la baldosa y el ladrillo, cuya revisión y supervisión debe ser constante y adecuada a las condiciones geográficas, climáticas y de posibles accidentes naturales y humanos (inundaciones, terremotos, incendios, etc.).

Entre la variedad de diseños de planteles escolares, Gámez señala que “...los edificios de las escuelas secundarias pueden clasificarse según su material de construcción y su forma. Según su forma pueden ser (I-T-U-E-H-L). Según su material de construcción, ladrillo, cemento., cantera”²¹⁷.

Los Principales tipos de construcción de escuelas secundarias	
a) <i>Tipo primitivo, cuadrangular o rectángulo</i>	d) <i>Tipo pabellones aislados.</i>
a) <i>Tipo herradura</i>	e) <i>Tipo de pabellones aislados y paralelos.</i>
c) <i>Tipo lineal</i>	f) <i>Tipo de pabellones formando un ángulo diedro</i>

Otro aspecto importante a considerar en el diseño y extensión del edificio escolar y las instalaciones adicionales es la matrícula, esto es, la capacidad estimada de alumnos que atenderá la escuela. En la construcción y posterior funcionamiento de una escuela debe tenerse presente el censo de población escolar y su tasa de incremento con objeto de planear la construcción tomando en cuenta las necesidades futuras. Este aspecto se vincula estrechamente con otros aspectos tales como los procesos de inscripción, ingreso, egreso y transferencias de alumnos de una escuela a otra, tomando como base el cálculo de alumnos por aula y en proporción con la extensión del terreno, la distancia entre edificaciones, pasillos,

²¹⁶ Sobre todo a partir del terremoto del año 1995 en la ciudad de México, se emprendió un programa de reforzamiento de las estructuras de los edificios escolares, lo cual vino a hacer prevalecer el criterio de *Seguridad Civil* sobre el de la estética arquitectónica, ya que en muchas escuelas se “encimaron” fuertes vigas de hierro sobre las estructuras existentes, cruzando las paredes de ladrillo hueco de extremo a extremo.

²¹⁷ Gámez, J. L. (1976), *op. cit.* p. 290-291.

jardines, canchas deportivas, etc. La seguridad de los alumnos es un aspecto muy importante a considerar en el diseño de los edificios de las escuelas secundarias de nuestro país que, como señalamos anteriormente, hasta antes de la década de los 60's se construyeron con edificios de dos o más pisos para ahorrar terreno, en vez de construcciones horizontales y en espacios más amplios. De tal manera, es indispensable considerar el acceso a las escaleras, sobre todo para los casos de emergencia, por lo que su número debiera estar dispuesto en relación con la matrícula de la escuela y, según las normas de seguridad civil, si bien no existe un acuerdo oficial, se considera adecuado que tenga como promedio de anchura de 1.50 a 2 metros y que preferentemente debieran ser al menos dos por cada piso, para evitar que en caso de emergencia todos los alumnos y el personal se agolparan en una sola escalera, recomendándose además la disposición de al menos una escalera de emergencia. Para sufragar estas carencias e insuficiencias, de acuerdo con las normas de seguridad civil, desde el terremoto del 85 se realizaron programas preventivos de orientación con señalizaciones, uso de carteles y manuales colocados en los descansos de las escaleras y con la realización periódica de simulacros de evacuación de edificios.

Una observación pertinente en este aspecto es que los avisos y simulacros de "protección civil", tendientes a aleccionar a los estudiantes a cómo comportarse ante una emergencia y la necesidad de un desalojo masivo, se repitieron tanto en los años posteriores al terremoto del 85 que llegaron a ser motivo de "relajo" por parte de los estudiantes, como es el caso de los letreros que versan "No grito, no corro, no empujo" que encontré pintarrajeados y modificados en una escuela y, al borrarles letras y cambiarlas por otras, decía cosas tales como: "No p_ito, no co_jo, no __pujo" (Obs. Est. Esc. E), en alusión a los genitales y el acto sexual, lo cual fácilmente provocaba la risa de los estudiantes. Estos aspectos, que tienen que ver más con el concepto de "relajo" al que nos referimos al inicio de esta sección, los abordaremos más adelante.

Posterior a la década de los años 60's y tal vez precisamente por el concepto "modernizador" que prevaleció y alcanzó a los planificadores de la educación pública y, en consecuencia, a los diseñadores de planteles de educación secundaria, se diversificaron los diseños arquitectónicos, materiales, formas de organización y distribución de los edificios escolares, que desde dos o tres décadas anteriores se habían caracterizado por ser construcciones formadas por un edificio en forma de un gran bloque rectangular de 3 o hasta 4 pisos con alrededor de 8 o 10 aulas por piso, con un gran patio e instalaciones separadas de menor altura (1 o dos pisos) en las que se ubican los talleres, laboratorios y otras actividades complementarias (ver diseños de las escuelas B, C, D y E). En contraste y colindancia con la escuela "A" —tipo de pabellones aislados y paralelos, con una antigüedad de 22 años— se encuentra la Secundaria Técnica "B" como la descrita en las líneas anteriores, que muchos alumnos de ambas escuelas apodan "Lecumberri", por su aspecto sombrío y carcelario (tipo primitivo, cuadrangular, construido en los años 50's).

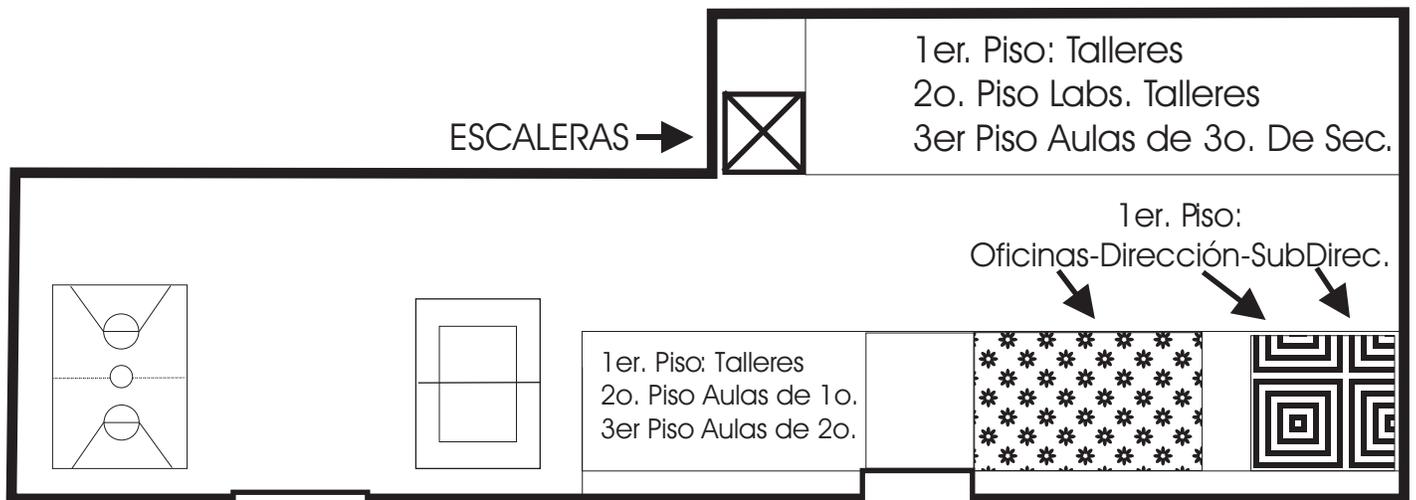
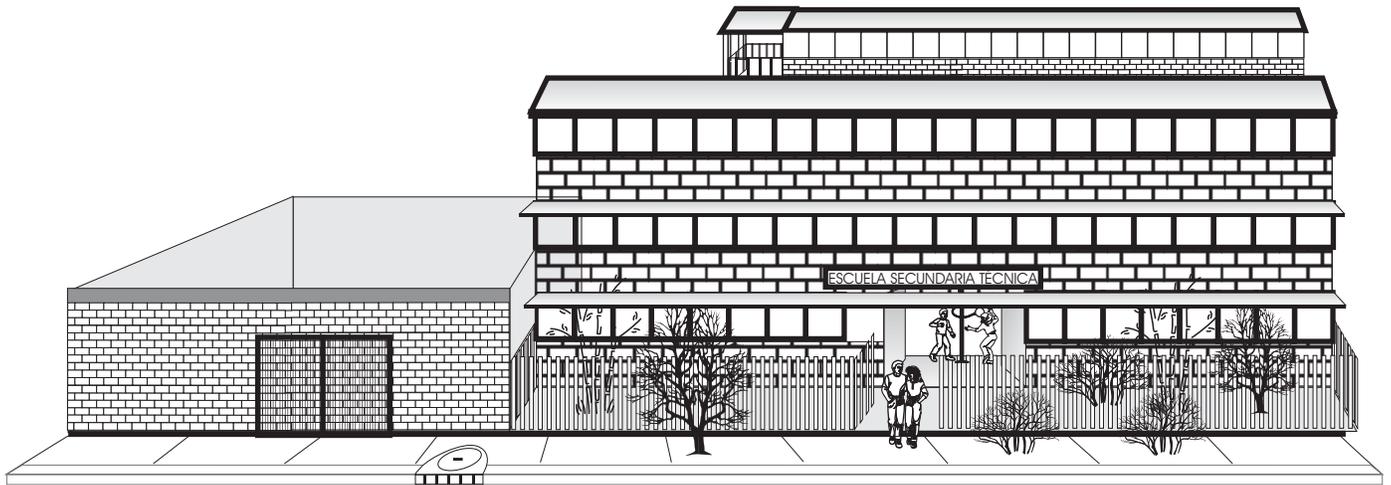
Un aspecto central en esta sección denominada "el panóptico escolar" se refiere a la distribución del edificio escolar con respecto a las actividades, estrategias y técnicas disciplinarias. Desde los planteamientos Foucault, como hemos visto hasta el momento, podemos entender a la escuela de la sociedad disciplinaria como dispositivo panóptico, en donde se permite que algunos sujetos vean lo que otros no pueden llegar a ver. Los alumnos de las escuelas de la modernidad ocupan su lugar de sujetos bajo observación regidos y acogidos por mecanismos desarrollados desde el poder disciplinario que les concede la facultad de controlar, intervenir, investigar, valorar, registrar, sancionar y corregir los conflictos y sus componentes configurativos. En el dispositivo disciplinario y "panóptico" escolar, como lo expresa Alfredo Ghiso:

“Unos poseen los ojos abiertos, todos los demás cerrados y son conducidos en su ceguera desde intereses ajenos. Ceguera que impide ver al que guía, ceguera que impide ver el problema, ceguera que impide ver el camino, ceguera que no posibilita ver que es posible ver. Convertir los espacios escolares en laboratorios y desarrollar mecanismos pedagógicos que permitan conducir sujetos hacen parte de las tradiciones pedagógicas diseñadas desde el poder para ser aplicadas en el panóptico llamado escuela.”²¹⁸

²¹⁸ Ghiso, C. A., *Pedagogía y Conflicto: pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar: "Que la palabra retorne de su exilio"...* Cesep, Medellín, Colombia, 1998.

DISPOSITIVO DISCIPLINARIO ESCOLAR

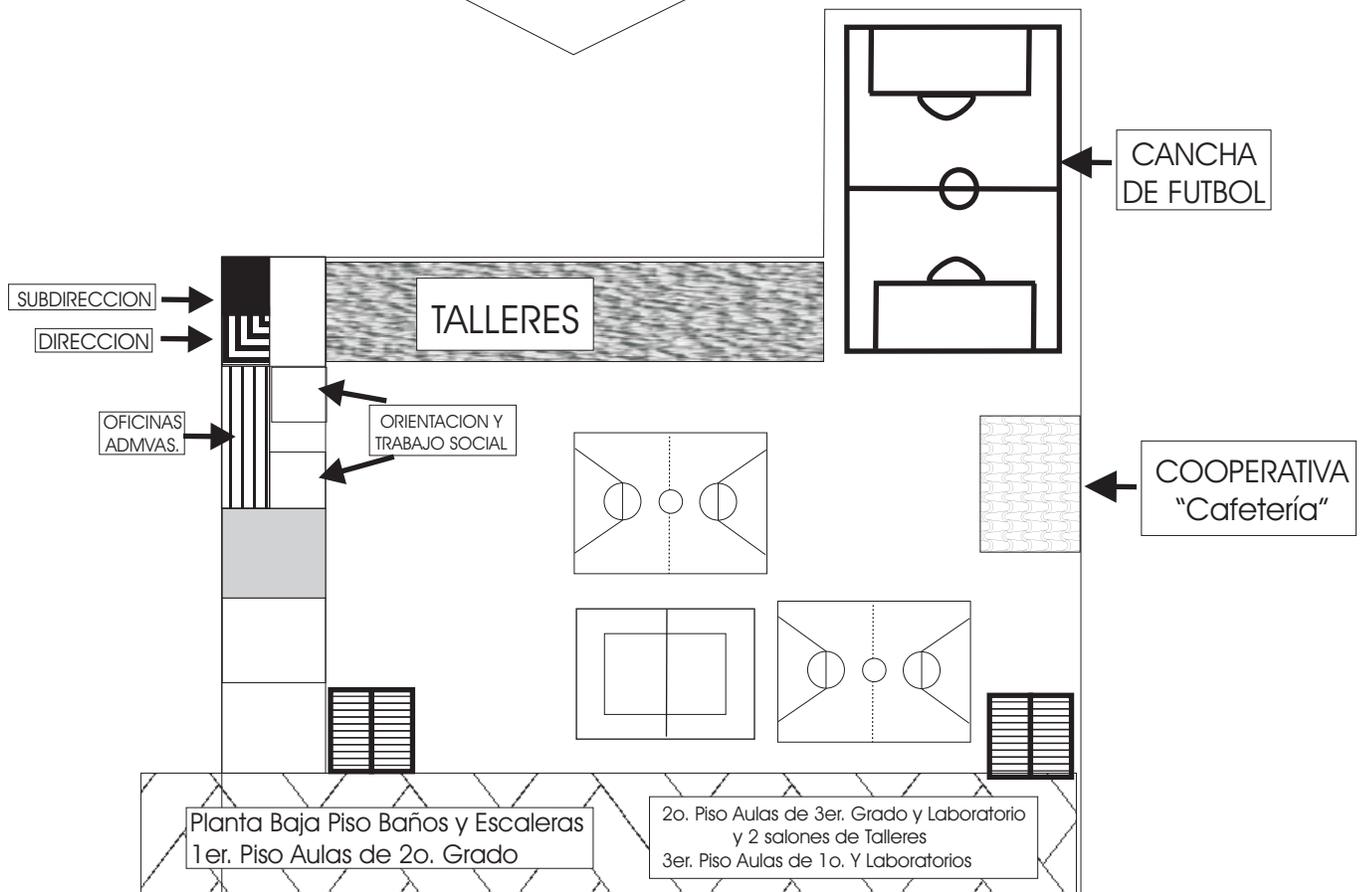
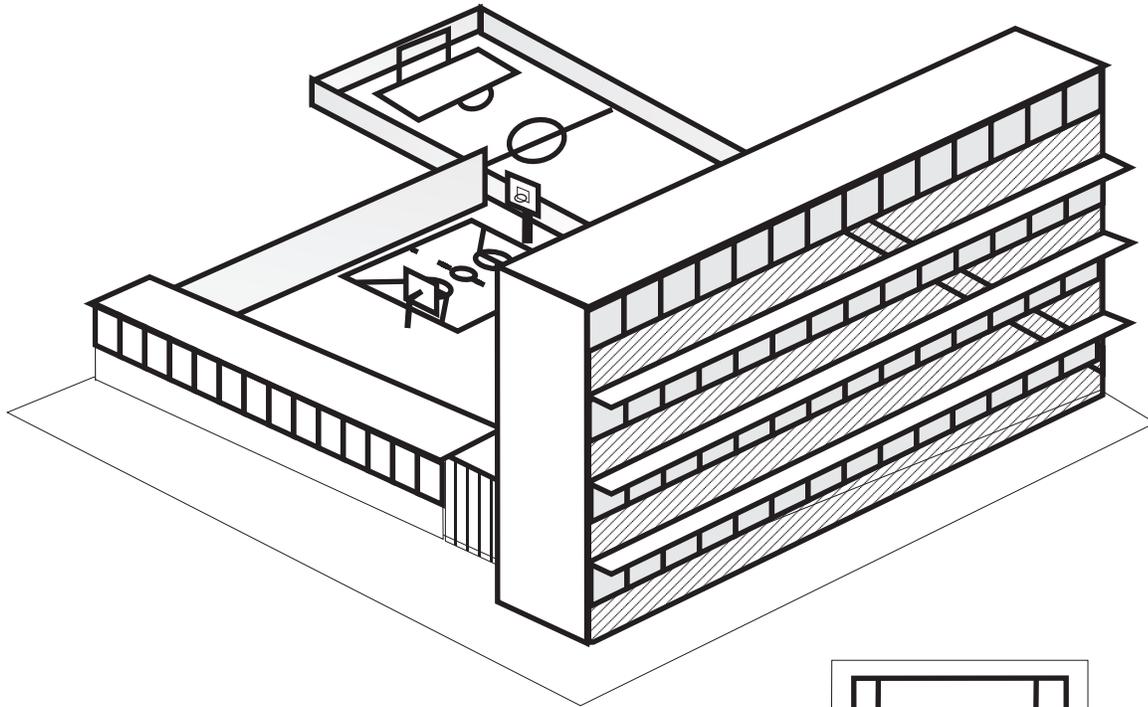
Modelo Burocrático-“Carcelario”
ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA “B” (FUNDADA EN 1964)
(apodada por los alumnos como “Lecumberri”)



DISPOSITIVO DISCIPLINARIO ESCOLAR

Modelo Burocrático

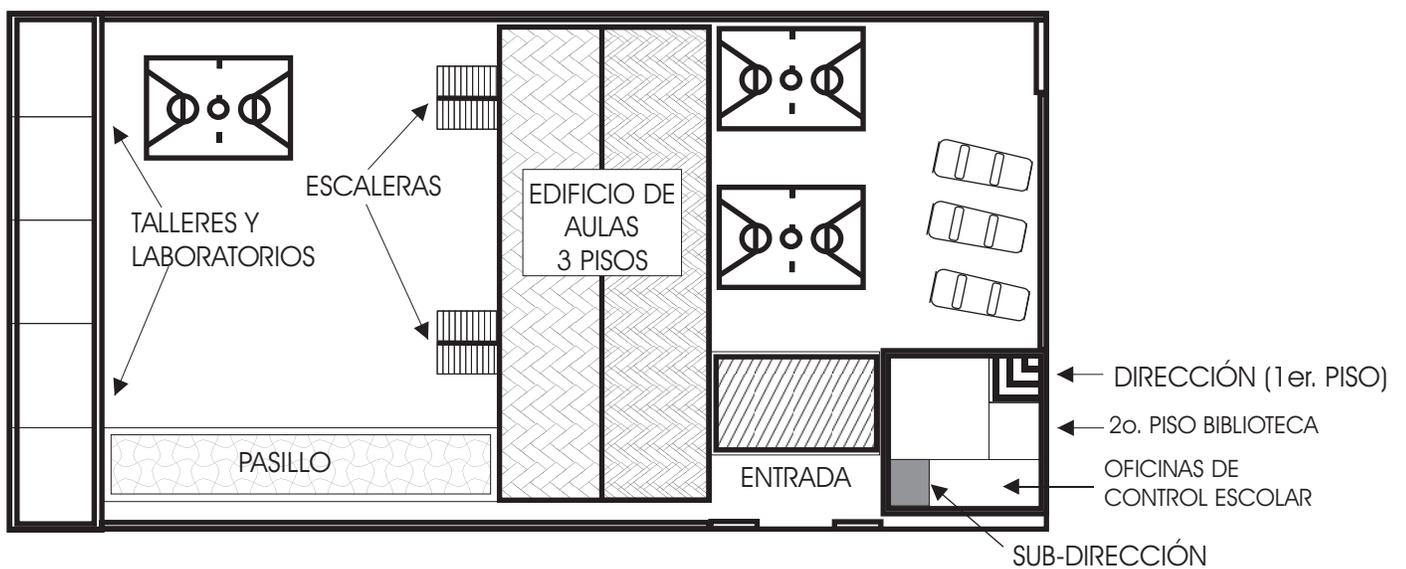
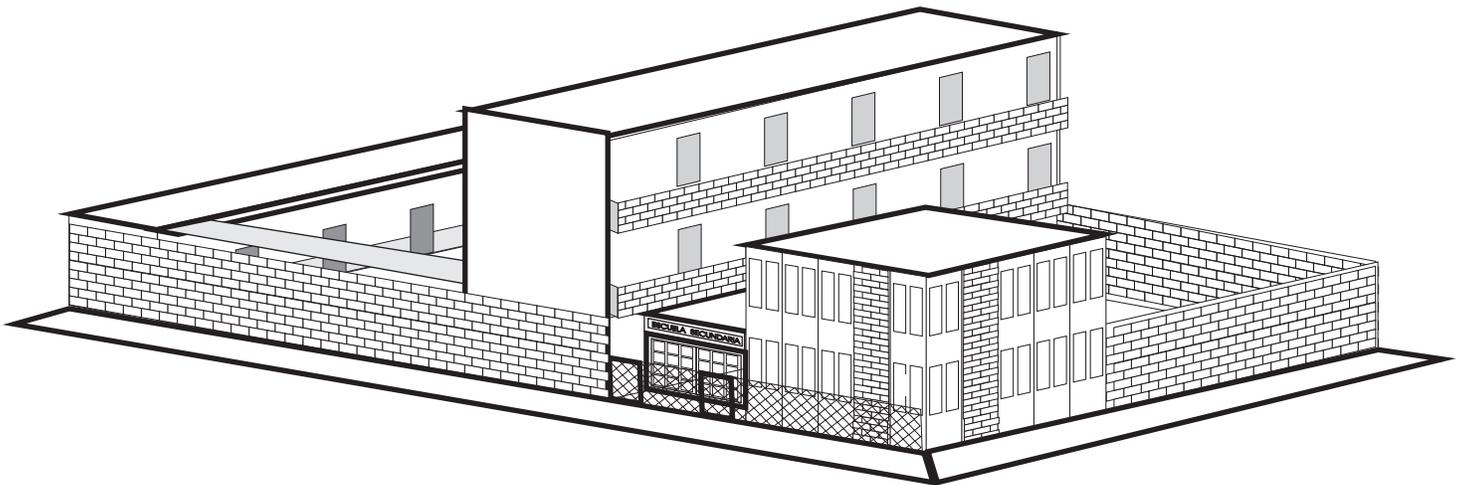
ESCUELA SECUNDARIA DIURNA "C" (FUNDADA EN 1958)



DISPOSITIVO DISCIPLINARIO ESCOLAR

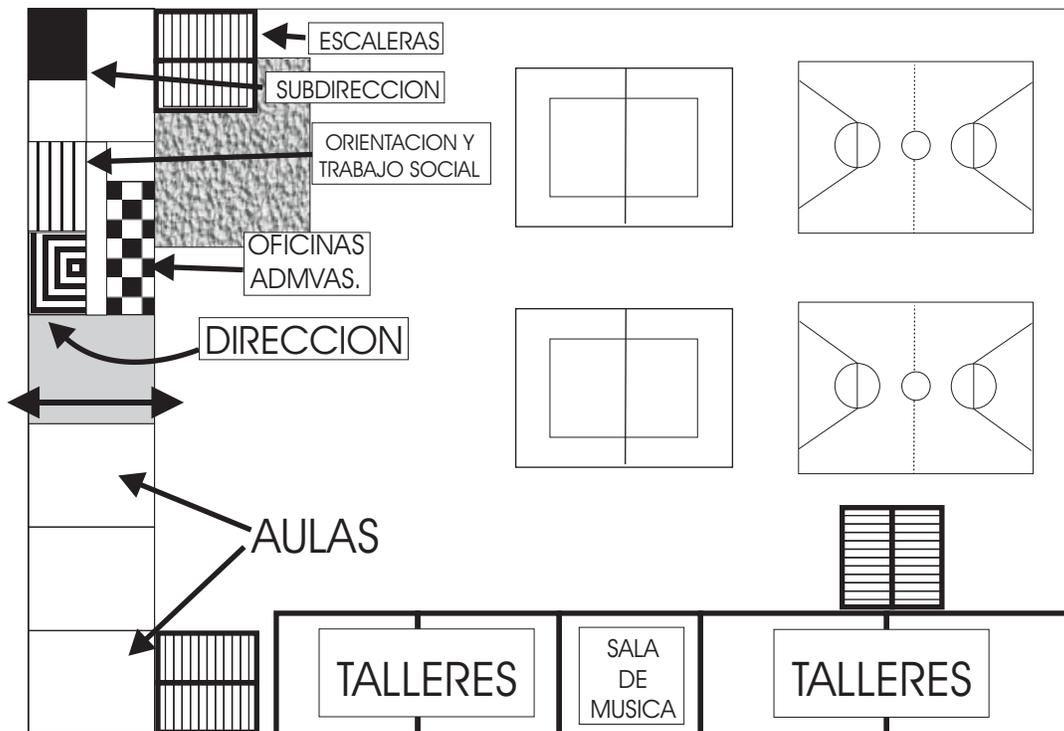
Modelo Burocrático

ESCUELA SECUNDARIA DIURNA "D" Fundada en 1955



DISPOSITIVO DISCIPLINARIO ESCOLAR

Modelo Burocrático-“Carcelario”
ESCUELA SECUNDARIA DIURNA “E” (FUNDADA EN 1962)



6.2 La escuela secundaria “A”: modelo del “moderno panóptico escolar”

Como podemos observar en los gráficos que presentan los diseños arquitectónicos de los edificios escolares, existe una clara diferencia de las escuelas B, C, D y E en comparación con la escuela “A”, en algunos de los aspectos que describimos sintéticamente a continuación:

- Como se puede ver en el esquema de la escuela “A”, consta de un terreno rectangular bardado del cual sólo una parte reducida, formada por la puerta de acceso (enrejada), colinda con la calle; dos lados delimitan con la escuela secundaria “B” y la otra pared separa a la escuela de una unidad habitacional. Debido a su diseño, la escuela “A” prácticamente no tiene fachada, pues a la entrada se encuentra la dirección y las oficinas de administración escolar en una construcción de una sola planta y alejada tanto de la reja de entrada (unos 10 mts.) como de los dos edificios principales en donde se encuentran las aulas y laboratorios. .
- En el gráfico de la escuela “A”, nos parece mucho más importante hacer notar la perspectiva que se tiene desde la oficina de la dirección, con un dominio visual de prácticamente toda la escuela (los dos edificios de aulas y laboratorios, la “plaza cívica”, el prado central, los pasillos y parte de las canchas deportivas).
- Adicionalmente, se cuenta con un micrófono y un aparato de sonido que permite llamar la atención inmediatamente a cualquier alumno, sea para reprenderlo por estar fuera de su salón; para solicitarle que deje de hacer algo prohibido (por ejemplo “juegos peligrosos o agresivos”, pisar el prado, etc.); para que acuda a la dirección u otra zona en donde se le requiera; para vigilar que esté realizando las tareas de mantenimiento o limpieza (prados, patio, pasillos, escaleras, etc.) que se le hayan encomendado como sanción por alguna falta al reglamento escolar, etc.
- Cabe agregar que contiguamente a la dirección se encuentra la subdirección y las oficinas de control escolar, por lo que la perspectiva de vigilancia desde las ventanas de estas zonas aumenta aún más si se desea, además de las personas involucradas en la vigilancia.
- El dominio “panóptico” del ventanal de la dirección intensifica su alcance si consideramos que, adicionalmente, se puede solicitar por medio del micrófono el auxilio de algún profesor, prefecto o personal de apoyo que se encuentre en alguna zona en la que se le requiera: por ejemplo, se le puede pedir al prefecto que se encuentra en el patio que acuda al 2º piso del edificio “A” para que vea por qué un alumno se encuentra jugando en el pasillo en vez de estar en clase, así como investigar en dónde se encuentra el profesor de ese grupo y qué está haciendo.
- Para hacer más específico este tipo de apoyo, los prefectos están distribuidos por pasillos, teniendo a su cargo ciertos grupos en particular, considerando que los prefectos “más estrictos” sean los que se hagan cargo de los “grupos y/o alumnos difíciles”.
- La escuela cuenta también con los asesores de grupo, que son docentes nombrados por el director (o subdirector) para atender de manera particular un grupo de entre aquellos a los que dan clase. Los asesores son los encargados de dar seguimiento al aprovechamiento y conducta de su grupo, tratar con ellos los problemas que se presenten, mantener un trato directo con los padres de familia y, en general, atender todo lo que se relacione con este grupo.
- La directora, subdirectora, los orientadores y la trabajadora social, procuran aprenderse los nombres y apellidos de casi todos los alumnos, por lo cual la llamada de atención es en ocasiones personal y pública, ya que al llamarles la atención por el micrófono diciendo su nombre, tiene el efecto de avergonzarlos frente a los demás. Esta

situación es frecuente en las ceremonias cívicas en las que, adicionalmente, el llamado de atención es frente a todos los alumnos de la escuela congregados en la “plaza cívica”, aunque cabe señalar y reconocer que para algunos alumnos el llamado de atención puede adquirir el carácter de “relajo” pues entre algunos alumnos se voltean a ver fingiendo pena, pero burlándose entre ellos por haber sido señalados. Cuando la directora se da cuenta de este tipo de casos, regularmente lo que hace es pedirles que salgan del grupo de alumnos y que se paren al frente de todos reprendiéndolo públicamente.

6.3 El aula: Diseño y distribución del salón de clases

Si bien ha sido importante abordar el análisis de la distribución del edificio escolar como recurso y estrategia fundamental de los dispositivos organizativo y disciplinario, tanto o más importante aún puede resultar el salón de clases o aula. Este espacio en el que confluyen las dimensiones macro y microsociales, así como las relaciones intersubjetivas en un sentido psicológico aún más estricto, en nuestra opinión no debiera entenderse simplemente como un modelo reducido o muestra indiferenciada de una sociedad global de la cual formaría parte, sino como un espacio de convergencia y divergencia de fenómenos específicos y particulares, cuya delimitación partiría tanto de su estructuración formal —derivada de su carácter institucional— en el que se manifiestan formas específicas de interacción, pautadas en términos de contextos, escenarios, formas de comportamiento y contenidos específicos de relación entre los sujetos que conviven cotidianamente. En ese sentido, para Salord y Vanella:

“El salón de clases es un espacio particular dentro de un campo específico de relaciones sociales: la escuela. De manera que la especificidad de “lo escolar” está tanto teñida o signada por la historia y la cultura de la sociedad a la que pertenece, como que también, de una manera no lineal ni automática, la escuela resume, sintetiza y “traduce” en su propio código, el de la sociedad. El salón de clases representa así una pequeña unidad donde lo social habita estructurado de una manera particular.”²¹⁹

Pero el salón de clases no debiera entenderse como una versión o muestra reducida de lo social en la que la investigación social sería una especie de “mirada a través del microscopio” de los casos, los grupos y los procesos sociales “en pequeño”, por lo que la observación de los procesos educativos en el aula, más bien, pretende detectar y analizar situaciones particulares observadas “en su contexto” y en un corte particular de su constitución y dinámica. Pero también la observación directa de los espacios físicos, aún en ausencia de quienes allí actúan, viven, piensan y sienten, muchas veces revela de por sí este tipo de relaciones que en ellos se practican. Es este precisamente uno de los sentidos y significados más sencillos y elementales de la arqueología, como una ciencia que estudia las civilizaciones antiguas a través de edificios, monumentos, objetos de arte, utensilios, etc. que han perdurado y permanecen como indicio de lo que en ellos existió. En el caso del presente estudio, la relevancia de observar y presentar algunas anotaciones significativas de los espacios escolares, entre los que destaca el aula, es por ser éste el lugar en el que se desarrolla cotidianamente la mayor parte de las interacciones entre los profesores y sus alumnos, en el que se ejercen las sanciones y los castigos, en el que se despliega la práctica educativa, donde se manifiestan los comportamientos, situaciones o acontecimiento de “indisciplina” o violencia que son sancionados de acuerdo con normas, valores y, de particular interés para nosotros, códigos de poder-autoridad propios del dispositivo disciplinario.

²¹⁹ Susana García Salord y Liliana Vanella (1992) Normas y valores en el salón de clases. Siglo XXI Editores-UNAM México.

Observar a los grupos sociales en su contexto también implica describir los espacios físicos, analizando los criterios y especificaciones de algunos documentos oficiales, recomendaciones y especificaciones, contrastados con lo que existe, se ha hecho o se hace en realidad. De tal manera, entre los aspectos materiales necesarios para la óptima realización de la actividad educativa se encuentra el diseño del espacio físico del aula para el cual, según especifica Gámez²²⁰, se recomiendan oficialmente algunas de las siguientes especificaciones para la construcción de las modernas aulas de la escuela secundaria, que coinciden con diversas características del edificio escolar de la secundaria “A” del presente estudio:

- ee) Aula de forma rectangular diseñada para albergar a 40 alumnos cuyas dimensiones son de 9 metros de longitud por 6 metros de anchura y 4 de alto para un grupo de cuarenta alumnos, lo que da un volumen de 216 metros cúbicos (5.40 metros cúbicos por alumno) y una superficie de piso de 54 metros cuadrados (1.35 metros cuadrados por alumno). En el caso de la secundaria “A”, encontramos grupos de 50 alumnos, lo cual implica ya de por sí un excedente de 25 % del cupo que se especifica oficialmente; a pesar de esto, la distribución de las sillas y el resto del mobiliario de las aulas no dan a notar una saturación del espacio, como en otras escuelas en las que he podido observar no sólo un “sobrecupo” de las aulas, sino una mala distribución del espacio.
- ff) Los muros del aula son de material impermeable (en este caso ladrillo “hueco” con terminado liso y compacto, para cubrir con esta especificación), con objeto de que no conserven la humedad y que permitan sea posible lavarlos, por lo menos una altura de 1.50 m. Se recomienda que no existan adornos colgados de los muros, lo cual se cumple en todos los casos.
- gg) En cuanto a las ventanas del aula, son de dos tipos formando un gran ventanal que ocupa poco más de la mitad superior de los dos muros laterales; los tipos son: de iluminación, colocadas en la parte baja del ventanal y de ventilación, colocadas a una altura mínima de 2.50 m sobre el nivel del piso del aula. Aunque oficialmente se recomienda que la iluminación del salón de clases debe ser unilateral izquierda, en la secundaria “A” es de ambos lados, por lo que tienen el inconveniente de que permiten ver el patio y los pasillos, provocando distracción frecuente cuando alguien pasa por allí, por lo que algunas profesoras han colocado cortinas.
- hh) En relación a la acústica, debe cuidarse desde el momento de la construcción, procurando que las condiciones no sean demasiado favorables a la reflexión del sonido porque tendría al profesor y a los alumnos en una constante y alta tensión nerviosa. En esta escuela el ruido no es un grave problema para uno de los edificios, pues el edificio se encuentra cercada por otras escuelas (un jardín de niños, una primaria y otra escuela secundaria técnica), pero el edificio “B” colinda con una unidad habitacional popular, de la que en ocasiones provienen sonidos de música de cumbia o rock pesado, provocando a veces distracción y algo de “relajo” entre los estudiantes).
- ii) El mobiliario de los salones de clases de la secundaria “A” se compone de un escritorio y silla para el maestro, pupitres y un estante con candado o chapa; es adecuado en cantidad a las necesidades del maestro y al número de alumnos e incluso, al ingresar el alumno a esta escuela, se le entrega una silla con “paleta” de la cual se hace responsable, llenando un formato en el que se especifica las características y estado en el que se encuentra el pupitre, firmando de conformidad y comprometiéndose a reparar cualquier daño que se le ocasione.

²²⁰ Gámez, J. L., *Organización de la escuela secundaria mexicana*, México, 1976, Impresora Galve, pp. 287-307.

- jj) En cuanto a los instrumentos de la clase, el salón también cuenta con pizarrón al frente y en el estante hay un juego de geometría grande y de madera, caja de gises y borrador, además de marcadores de “agua”, para los salones que cuentan con pizarrón de porcelana.

6.4 Los anexos escolares

Son instalaciones adyacentes al edificio principal en el que se encuentran las aulas y en los cuales los alumnos realizan actividades complementarias a las clases normales, así como las llamadas actividades “co-curriculares”, deportivas, culturales, de capacitación práctica, etc. en las que reciben la instrucción correspondiente durante el ciclo escolar y reciben de sus maestros enseñanzas sistemáticas u ocasionales en relación con cada área. Entre los anexos escolares más comunes a casi todas las escuelas secundarias se encuentran las oficinas administrativas (servicios escolares, también denominado en algunas escuelas como “control escolar”), la biblioteca, la sala de maestros, la cooperativa, la sala de proyecciones, los laboratorios de física, química y biología, los talleres, la sala o espacio para actividades deportivas y recientemente se han incorporado espacios para orientación educativa, trabajo social, consultorio médico, etc. Veamos a continuación un poco más en detalle cada una de ellas, destacando lo referente a la secundaria “A” y su relación con las funciones de coordinación, control, disciplina y organización escolar.

- kk) *La dirección y la subdirección*: En el diseño de escuelas construidas a partir de la segunda mitad del siglo XX en el Distrito Federal, se cuenta con cuatro privados, uno para el director, provisto de un escritorio ejecutivo, silla giratoria, un mueble recibidor, un librero y un locker, uno o dos privados para el subdirector(es), ya que anteriormente todas las secundarias funcionaban en dos turnos con un director y un subdirector por turno y comúnmente tienen el mismo mobiliario que la dirección de la escuela; el otro privado está destinado al controlador, en donde tiene un escritorio, una silla y un archivero, con caja fuerte. El caso de la secundaria “A” coincide plenamente con esta descripción, destacando únicamente que la oficina de la dirección es el doble de grande que la subdirección y es, debido a su gran ventanal, el mayor “centro de observación y vigilancia de la escuela” (ver esquema denominado “El moderno panóptico escolar”).
- ll) *Las oficinas administrativas (servicios escolares)*: Ésta también se encuentra contigua a la dirección y está dotada de cuatro escritorios, tres máquinas de escribir, dos de tamaño normal, una de carro grande, cinco archiveros y dos computadoras que se encuentran, una en la dirección (conectada en red y con FAX para recibir y enviar información de la administración escolar de la SEP) y otra en la subdirección; ambas sólo son utilizadas —previa autorización de la directora o la subdirectora— por dos secretarías capacitadas para manejarla por el programa que proporciona la SEP para llevar y entregar el control de datos y documentos (calificaciones, nómina, trámites de inscripción, etc.). En el pasillo central que conecta todos estos espacios, se encuentra el reloj checador y un tarjetero de dieciocho charolas, al que llegan a registrar su asistencia y hora de llegada los profesores y personal administrativo y de apoyo .
- mm) *Cubículos para orientación educativa y trabajo social*: en la secundaria “A” ocupa un cubículo de 4 X 3 mts. separado por un cancel frente a la entrada a la dirección y en él se encuentran la trabajadora social y 3 orientadores (dos de ellos psicólogos).²²¹ Este espacio

²²¹ Este detalle es importante pues, dada la cercanía a la dirección, la directora de la secundaria “A” frecuentemente llama con facilidad a alguna de las encargadas de este departamento o de “control escolar” —

consta de tres escritorios con su respectiva silla, frecuentemente con tres sillas adicionales para los alumnos reportados, sancionados y reprendidos, padres de familia entrevistados y, anexo a este espacio, se encuentran los sanitarios para el personal docente y administrativo. Este espacio es de fundamental importancia para el dispositivo disciplinario, ya que a él son enviados los alumnos que son “reportados”, los que llegan tarde, los que no traen el uniforme completo, los que cometieron alguna “falta”, etc., es decir, en este espacio se realizan los interrogatorios, las asesorías u orientaciones, se elaboran los reportes, se cita a los padres de familia, etc. De allí su importancia y cercanía a la dirección y subdirección de la escuela ya que, en términos del procedimiento disciplinario, un alumno “reportado” primero pasa a orientación educativa para saber cual fue la falta (una especie de “Ministerio Público” escolar). Posteriormente, si la falta cometida no fue tan grave, se le amonesta y se le regresa a su salón, si es más grave, pasa a la dirección pues se requiere poner al tanto a la directora para que ella indague y decida que hacer en cada caso. Puede darse el caso que la directora regrese al alumno a la oficina de orientación educativa a que le “hagan su reporte”, a que citen a los padres (de lo que se encarga la trabajadora social) o a que se le de orientación psicológica.

nn) *La biblioteca escolar*: es uno de los anexos que cobra gran importancia en la dirección y apoyo del aprendizaje, ya que una de las tendencias actuales es capacitar al estudiante para realizar consultas bibliográficas, lo que le permite ir introduciéndose en el campo de la investigación. En la secundaria “A”, se cuenta con un lugar propiamente construido para este fin: es un amplio salón rectangular de 9 X 11.5 mts., con grandes ventanales en las paredes laterales, buena ventilación, piso de mosaico, una puerta, mesas de madera para seis personas, sillas metálicas, cubierta de vinil con gomas en las patas para evitar los ruidos. Al frente está una sección dividida por una “barra” a través de la cual se atiende a los alumnos, en la que se encuentran los estantes (de pared a pared) y dos mesas con sus sillas (iguales a las de la sala, pero en las que el profesor encargado de la biblioteca suele aislar a los alumnos que ocasionan algún disturbio, se distraen o que voluntariamente se separan del resto de la sala o a los que el profesor encargado les asesora algún trabajo). Los estantes están divididos en secciones: libros de texto colocados por asignaturas, revistas, libros de consulta, obras de clásicos de la literatura y una sección de libros aun no clasificados —por lo regular producto de recientes adquisiciones o donaciones—, en un librero lateral y sobre una de las mesas. Uno de los problemas más frecuentes es el que se refiere a la dotación y actualización de los libros, aun cuando debe recordarse que de las cooperativas escolares se puede tomar una partida y destinarla a este aspecto. Una de las formas para darle funcionalidad consiste en solicitar a los maestros de cada asignatura o actividad que elabore relaciones de los libros de texto, de consulta y de recreación; para que sean los que se compren, de esa manera la biblioteca tendrá los libros que utilizan, por otra parte es conveniente proporcionar a todos los maestros un catálogo de volúmenes con que cuente la biblioteca a fin de que éstos conozcan con qué pueden contar sus alumnos para la investigación bibliográfica; de la misma manera será recomendable que se les haga una invitación a los maestros para que orienten a los educandos sobre el uso de la biblioteca, e interesarlos en formar el hábito de la lectura y el empleo de la investigación bibliográfica.

oo) *La sala de maestros* se encuentra en el mismo bloque de la dirección, pero separada por los baños y tiene las dimensiones de 6 x 3 x 4 mts., está dotada de una mesa de trabajo con doce sillas, dos libreros, un mueble para colocar la cafetera y otros utensilios,

gritándoles por su nombre—, lo cual les desagrada bastante, pero sin embargo “...nadie se ha atrevido a protestar y de todos modos ya se acostumbraron”, como comenta la trabajadora social.

ceniceros y anaqueles, correspondiendo un casillero a cada maestro con objeto de guardar sus objetos de uso personal. Este anexo es de gran importancia pues es el lugar apropiado para que los profesores preparen su clase, se retiren a descansar un poco entre clases y para propiciar la convivencia y el establecimiento de relaciones entre docentes, además de ser el lugar donde generalmente se realizan las juntas con la dirección y otras reuniones de carácter laboral, técnico y organizativo de la escuela.

- pp) *La cooperativa*: en la secundaria "A" es un pequeño salón de 2.5 X 3 mts. construido en un pasillo, separado de los edificios con ventanas de más de la mitad de las paredes (similar a las aulas), en el que se venden diversos productos: golosinas y alimentos de marcas comerciales, así como otros que llevan preparados algunas personas que tienen "concesión" con la escuela (tortas, tacos, quesadillas, flanes, etc.).
- qq) *La sala de proyecciones*: Es un salón adyacente a la biblioteca y de iguales dimensiones que ésta (casi el doble de una aula normal), que cuenta con pupitres, pizarrón, estante y mesa para colocar los aparatos (videocassetera y televisión). Las ventanas, a diferencia de otras salas similares, se encuentran cubiertas con cortinas oscuras para utilizarse cuando hay alguna proyección.
- rr) *Laboratorios*: las dimensiones aceptables para los laboratorios de las asignaturas de física, química y biología, para un grupo de 40 alumnos, es de 12 X 8 X 4 mts., pero en la secundaria "A" se ocupan para 50 alumnos en promedio, compartiendo el de biología y el de física el mismo espacio dependiendo de la distribución de los horarios de los grupos. Cada laboratorio se distribuye en un salón grande equivalente a dos aulas normales (además de un anexo para cada uno), ofreciendo buena ventilación e iluminación (regulada por cortinas oscuras) y contando con una distancia entre mesas de trabajo de un metro y medio para facilitar la circulación de los alumnos. El mobiliario de ambos laboratorios cuenta con mesas de tres metros de largo por setenta centímetros de ancho, con una altura de noventa y dos centímetros. El de química en particular cuenta con servicios de drenaje, agua entubada y gas licuado y en uno de sus extremos llevan un fregadero cuadrangular, provisto de una llave para agua cuello de ganso. En el laboratorio que se ocupa para Biología hay dos mesas al frente, una de las cuales hace las veces de sala de observación y la otra de preparación.
- ss) *Talleres y anexos de actividades artísticas y tecnológicas*: indispensables en las escuelas secundarias, sobre todo en las "técnicas" y dada la importancia que se les dio en los nuevos planes de estudios a los talleres para una formación tecnológica en algún oficio o capacitación técnica "media". La secundaria "A" cuenta para talleres con dos grandes salones de 12 m de largo por 7 m de ancho, separados de los edificios de aulas, de mayor altura que éstas y con techos de "dos aguas" hechos de losa de cemento, con ventanales similares a los de las fábricas, piso de cemento y con un pequeño anexo, compartido a veces entre dos talleres, para guardar y distribuir las herramientas que requiere cada uno. En el espacio se distribuyen grandes y pesadas mesas de trabajo, banco para herramientas, repisas, un escritorio y silla para el maestro, metálicos o de madera. En el caso de los talleres de la secundaria "A", desde hace tiempo se encuentran desocupadas pues se han redistribuido las actividades de talleres a otras asignaturas, e incluso uno de ellos ha sido acondicionado como "salón de eventos", pues sus dimensiones permiten reunir a un mayor número de personas.

Esta reducción del tiempo asignado a los talleres, basada en la política de "modernización educativa" de la secundaria, según nos comunica Sandoval²²², consideró necesario evaluar la pertinencia de las actividades tecnológicas y, al dictaminar que "no han

²²² Sandoval, F. Etelvina, *op.cit.* pp.106-115.

producido los resultados esperados”, en el año escolar 92-93 se redujo el tiempo destinado a talleres de 6 a 3 horas) lo que ocasionó la inconformidad de estos docentes que ante lo que consideraron una violación a sus derechos laborales, por lo que protestaron con una serie de movilizaciones cuyo resultado fue la postergación de la disposición, pero en el siguiente ciclo escolar, con la reforma al plan de estudios de secundaria, las autoridades reiteraron su decisión de reducir las horas dedicadas a taller con la justificación de que:

*“En el caso particular de educación tecnológica, la Secretaría realizará una evaluación a fondo de la práctica y los resultados de esta actividad, que hasta ahora no ha producido los resultados que de ella se esperaban. Para el año escolar 94-95, se estará en condiciones de reorientar y fortalecer el aprendizaje de la tecnología en la escuela, que es vital tanto por razones educativas como sociales. Mientras tanto los maestros en servicio recibirán oportunidades de formación y participación en el proceso de evaluación, de manera que sus intereses laborales no sean afectados”.*²²³

- tt) *El patio, la “plaza cívica”, las canchas y los espacios para actividades deportivas:* La plaza cívica, como su nombre lo indica, es donde se concentran los alumnos antes de entrar a clases y cuando se realiza algún acto cívico. De no ser así, estos espacios se utilizan para la circulación, intercambio y distracción de los alumnos en los horarios de “receso” o descanso (lo que en las primarias se le llama “recreo”). Dentro de los campos deportivos se incluyen las canchas de básquetbol, cuyas medidas son 26 m de largo por 14 de ancho y las líneas de límite de 5 cm de ancho. Como se puede ver en el plano o croquis de la escuela secundaria “A”, existe un amplio espacio para 3 canchas deportivas: 2 de básquetbol y una para voleibol, las cuales sólo se pueden usar si al alumno le corresponde la actividad deportiva como asignatura, contando con la maestra responsable y el uniforme de deportes; de no ser así, al alumno que se le sorprenda jugando en las canchas, amerita que se le envíe a orientación educativa para recibir un reporte.
- uu) *El consultorio médico:* Según las especificaciones oficiales, toda escuela secundaria debe contar con un consultorio con un médico asignado, el cual adicionalmente se ocupa de impartir algunas materias (casi siempre relacionadas con Ciencias Naturales: biología, física o química). El consultorio debe contar con una mesa metálica, un archivero, un diván, un banco giratorio y un tarjetero, un botiquín con los materiales, instrumentos y medicamentos necesarios para atender a cualquier accidentado que se presente en la institución. En el caso de la secundaria “A”, la doctora y maestra de “ciencias” pidió su cambio por conflictos personales y laborales con la directora y desde hace casi tres años los alumnos no cuentan con médico, por lo que una maestra que “estudio algunos años medicina pero no terminó la carrera por un accidente que le afectó la movilidad de una mano es quien atiende algunos casos de malestares en los alumnos; también a veces la orientadora o la trabajadora social atienden algunos casos de “dolor de cabeza”, menstruación en las jovencitas o dolores leves con algunos medicamentos del exiguo botiquín, cuando no tienen que ir en el momento a comprar una pastilla a la farmacia o tienda más cercana. En casos de mayor gravedad o malestar, la trabajadora social llama a los padres de familia para que vengan por el alumno(a) o, de ser necesario, lo acompañan a su casa.
- vv) *Los Sanitarios:* deberán construirse separadamente, unos para hombres y otros para mujeres; en las escuelas de reciente construcción también hay sanitarios destinados al personal docente, administrativo y directivo, en número proporcional a la población escolar. Deben conservarse limpios e higiénicos, contando con agua corriente en

²²³ *Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Secundaria, p: 14. Citado en Sandoval, op. cit. p.*

sanitarios y lavabos e indispensablemente potable en los bebederos. En la secundaria “A”, los baños están adyacentes a la dirección, por lo que es fácil observar quienes entran al baño (sobre todo en horarios de clase en los que tienen que salir con permiso y con una tarjeta que le autoriza a estar fuera de su salón de clases).

- ww) *Patios, pasillos*: Estos son espacios dedicados a la circulación de la población de la escuela, por lo cual son algunos de los espacios de mayor vigilancia, pues en ellos es más fácil observar el comportamiento e interacción “pública” de los estudiantes pero, dependiendo del horario, pueden ser los espacios de mayor “libertad” o de mayor “restricción”. En el “patio de recreo”, así como en algunos pasillos y “rincones” de la escuela, sobre todo en el horario de “receso”, por ejemplo, los alumnos corren, juegan, platican, fingen pelear, comen, se relacionan, platican o “se hacen novios(as) de compañeros(as) del sexo opuesto, se resuelven o agudizan conflictos, se encuentran con amigos de otros grupos, realizan juegos o torneos deportivos, discuten, enemistan o pelean (escondiéndose de la vigilancia o retándose a enfrentarse “a la salida”), etc.
- xx) *Prados, plantas y jardines*: Estos elementos del espacio escolar, cuando existen, son principalmente de carácter decorativo, ya que no están hechos para que los jóvenes los usen para descanso, juego o recreación, ya que el descanso en la escuela, cuando mucho, se reduce a estar sentado, pero nunca se puede estar acostado, ni mucho menos se debe dormir. En la secundaria de este estudio, como se ve en el gráfico, el prado central ocupa un amplio lugar en el centro del patio escolar, dividiéndolo en dos zonas: una de canchas deportivas al fondo y otra (plaza cívica) frente a la dirección, por lo que una gran proporción de los alumnos que se ubica en esta zona puede ser vigilado desde el edificio de la dirección incluso a la hora de receso. Por otro lado, los prados son extremadamente cuidados en esta escuela, lo cual le da una imagen muy agradable, pero si algún alumno entra a los prados deliberadamente, es motivo de sanción, la cual frecuentemente consiste en dar mantenimiento al jardín.

7. REGLAMENTACIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR Y EXPRESIÓN DEL TIEMPO SUBJETIVO

“Contemplaron los hombres el Firmamento y observaron que giraba continuamente y que los diversos movimientos de los astros producían al mundo una grata variedad de tiempos. Y se ideó con arreglo a tal modelo un instrumento que represente la diaria revolución del firmamento y mida las horas (...) De todo esto se deduce que ese orden que pretendemos que sea la idea universal del arte de aprender y enseñar todas las cosas, no debemos ni podemos tomarle de otra parte que no sea de la enseñanza de la Naturaleza”.

Juan Amós Comenio Didáctica Magna ²²⁴

El concepto de tiempo que impera en el pensamiento de la modernidad es el del *tiempo lineal* y tiene sus antecedentes más antiguos en el pensamiento clásico aristotélico, "...que identifica al tiempo con el orden mensurable del movimiento (...) según el antes o después",²²⁵ esto es, con un orden de sucesión y progresión que regula la actividad humana marcada por los ritmos regulares e implacables del reloj (cualquiera que sea su forma o mecanismo de funcionamiento), para aprovechar cada momento productivamente bajo el lema de la modernidad "el tiempo es oro", por lo cual no se debe desaprovechar, ni dejarlo pasar en vano, ya que es necesario saber administrarlo para su aprovechamiento eficaz.

Entre distintas maneras de entender el tiempo, por el momento nos resulta importante analizar los aspectos que tienen que ver con el tiempo objetivo y el tiempo subjetivo, para tratar de explicar y entender diversos aspectos del complejo funcionamiento de la vida escolar en la actualidad, particularmente la manera como el tiempo escolar se inserta en las complejas redes del dispositivo disciplinario de la escuela.

En cuanto a su objetividad, el tiempo es una construcción pactada intersubjetivamente que surge de la relación que establece el ser humano con el medio natural y social en el que se desenvuelve, por lo cual constituye una construcción social e histórica que forma parte fundamental de la cultura de distintas sociedades y épocas, al ser reconocida, compartida, adoptada e impuesta objetivamente, al formar parte de la estructura de pensamiento y acción de los hombres. En el caso de la escuela moderna, es precisamente desde esta dimensión de "arbitrariedad cultural" (en términos de Bordieu y Passeron), como el dispositivo organizativo y disciplinario de la escuela conforma una agencia de imposición cultural de la sociedad, de tal manera que desde que el niño o el joven ingresan a ella, ya existe un mundo simbólico previo que les permite y exige orientarse y adaptarse a tal estructuración simbólica que les preexiste. De tal manera, en cuanto al tiempo y al espacio, la escuela constituye un universo cultural cargado de significados y cometidos sociales para cumplir con su misión educativa, organizando, ajustando y perfeccionando permanentemente la coordinación del tiempo y el espacio escolar como parte del eficaz dispositivo de control impuesto a profesores, estudiantes y padres de familia para que actúen de acuerdo con un cierto ritmo en la realización de diversas tareas encomendadas a cada uno y valoradas con los criterios de calidad, desempeño y ritmo programado.

Por otra parte, la dimensión subjetiva del tiempo podemos entenderla como la vivencia que tiene del tiempo cada persona o la manera particular como la piensa y la vive cada quien,

²²⁴ Comenio, *op. cit.* pp. 52-53.

²²⁵ Aristóteles, en Abbagnano en el Diccionario de Filosofía. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 9a. reimpresión 1992. P.1135

por lo que "...el tiempo subjetivo, vivido, tiene una duración interna que varía de persona a persona. El sentido interno...puede estar en contradicción con el tiempo del reloj y, en comparación con él, puede 'volar' o 'alargarse'."²²⁶ Pero el tiempo subjetivo también puede sincronizarse con base en dispositivos de control tales como el tiempo programado y administrado establecido en organizaciones e instituciones tales como la escuela, que no sólo requieren de dichos dispositivos para su funcionamiento cotidiano, sino que, además, han sido creadas social y culturalmente para normalizar y controlar a los sujetos.

Las actividades cotidianas de la escuela requieren de la convergencia y sincronización entre tiempo objetivo y tiempo subjetivo, tanto las establecidas y reguladas por los mecanismos, instrumentos, estrategias y procedimientos de coordinación y vigilancia de la autoridad escolar (horarios, relojes, hojas de "avance programático", preparación y evaluación de exámenes "a tiempo", fechas de entrega de calificaciones, etc.), como las propias del ámbito del aula en las que cada maestro regula y organiza su tiempo y el de sus alumnos. Cada maestro necesita establecer un orden y secuencia a sus actividades y las de sus alumnos para cumplir con los requerimientos establecidos por la administración escolar por lo que, además de asistir puntualmente a la escuela y a sus grupos de acuerdo con los horarios asignados para cada de clase, debe cumplir el programa escolar integrado en unidades temáticas en las fechas establecidas y cuyo grado de avance es revisado periódicamente por el jefe de clase cada que visita las escuelas.

En cuanto a sus alumnos, el profesor tiene que hacer grandes esfuerzos en el aula para cumplir con las metas programáticas en las fechas especificadas para evitarse problemas y "llamadas de atención", por lo que organiza sus clases exponiendo los temas y haciendo trabajar a sus alumnos para terminar su programa "a como de lugar", lo cual implica controlar la disciplina del grupo, mantener una regulación constante de las actividades escolares involucrándolos en el trabajo y buscando que los alumnos que no participan, se retrasan o que terminan antes se mantengan tranquilos sin alterar la clase o distrayendo a otros alumnos. En este aspecto podemos encontrar diferencias muy considerables entre profesores, pues algunos se preocupan más por "terminar su programa a tiempo" sin preocuparse mucho por los alumnos que reprueban algún examen o no entienden, mientras que otros redoblan esfuerzos tratando de incorporar a los "rezagados" o que se les dificulta entender algún tema, mientras que buscan estrategias para mantener ocupados a los que ya comprendieron el tema. De tal manera, a pesar de la regularidad y coordinación del tiempo que trata de establecer la administración escolar, cada profesor se mueve en ritmos y dimensiones a veces muy discordantes debido a los diferentes antecedentes académicos, ritmos de aprendizaje, nivel de atención e interés en su materia, estado de ánimo, etc. de sus alumnos, sobre todo considerando que los alumnos con facilidad tienden a desajustarse del tiempo objetivo, llegando a transgredir las formas de relacionarse impuestas y reguladas institucionalmente sobre todo porque, dada su condición de "sometidos", reaccionan con rebeldía, desatienden al maestro, desobedecen, retan o contravienen el cumplimiento de las normas disciplinarias, las actividades asignadas y las tareas requeridas.

La escuela fomenta a los alumnos elementos formativos y principios disciplinarios tales como la puntualidad, el cumplimiento oportuno de actividades, trabajos, tareas y programas académicos, así como el sometimiento a los horarios y calendarios de clases y demás criterios temporales para la realización de su cometido educativo, pero cuando no cumplen se les sanciona con reportes, malas notas, suspensiones o llamándoles la atención a los padres de familia. Como se puede observar en las tablas de reportes de 3 generaciones de

²²⁶ Hearngraves, *El trabajo y la cultura de los profesores en la era de la postmodernidad*. Cap. V, Ed. Morata, 1996. p.125

estudiantes de la secundaria “A” (Anexo A), uno de los rubros que acumulan la mayor cantidad de reportes es por “incumplimiento de requerimientos académicos”, sobre todo el rubro de retardos cuyo reporte es elaborado por la “Comisión de puntualidad y asistencia”. Como detalle curioso, en una ocasión que pregunté a la trabajadora social que cuál era la tolerancia para considerar un retardo, me contestó que 10 minutos y al agregar que quién conformaba esta “comisión”, con una sonrisa un tanto irónica me respondió “...yo soy la comisión”. El criterio es implacable, no importan justificaciones o pretextos, después de las 7 de la mañana con 10 minutos se considera como retardo y con tres acumulados en el mes es una falta. Si el alumno reclama o se inconforma, puede “ganarse” un reporte por protestar o “ponerse necio”, como también podemos encontrar en la “lista de motivos de reporte” (anexo B), pues estas actitudes se consideran “falta de respeto”.

En el caso de los profesores, su tiempo laboral se regula por el reloj “checador”, por lo que las faltas o retardos quedan registrados sin intervención directa de la autoridad escolar, pues los descuentos económicos que se le hacen por tal motivo “simplemente” se le notifican en su recibo de pago. Aún así, podemos encontrar reacciones de malestar al rechazar cualquier intromisión de las autoridades escolares en el ámbito de “su grupo” y “su tiempo”, defendiendo con firmeza la autonomía de lo que ocurre en el horario de “su clase”, para “hacer con él lo que quieran”, así como en la disposición de su tiempo libre (hora de salida, vacaciones, descansos entre clases y el receso) por lo cual no lo permiten o se llegan a molestar bastante cuando se les requiere quedarse fuera de su horario laboral o en su horario de clases para tratar asuntos de trabajo. Pero en lo que se refiere a los tiempos de entrega de calificaciones, al ritmo de avance programático, al respeto al límite de su horario de su clase (para evitar que el maestro de la clase siguiente tenga que a que termine), etc. los profesores se tienen que someter, a pesar de que en muchas ocasiones no están de acuerdo con la distribución de horarios o grupos asignados pero no les queda ni quejarse pues, como llegó a expresar el director de una secundaria: “...para eso les pagan”.

En el tiempo de la clase el maestro es el principal responsable de su organización, en lo cual influye tanto sus características personales, así como el valor y prioridad que le asigna a ciertas actividades en comparación con otras, para lo cual también influye el grupo de alumnos, que influyen de manera decisiva en el ritmo que adquiere la clase, tanto por su disposición para trabajar, como por la gran variedad de alteraciones, incidentes imprevistos y distracciones que ocasionan. Entre otros aspectos, el que dicta tiene que llevar o apresurar el ritmo de los alumnos “morosos” (algunos de los cuales no se sabe si en verdad lo requieren o lo hacen “a propósito”, pidiendo frecuentemente que se les repita alguna palabra o frase del dictado); lo mismo sucede cuando el profesor tiene que esperar a que terminen de copiar del pizarrón. Como comenta E. Sandoval, en relación con este tipo de situaciones:

*“Hay en ello una negociación implícita del uso del tiempo en donde el maestro apura y los alumnos retardan, aunque también puede verse lo contrario cuando éstos terminan pronto el trabajo y presionan al maestro para ser revisados y el docente no ha concluido la anterior actividad”*²²⁷

En el caso de los alumnos, tampoco se libran de la imposición del tiempo institucional, regulado, programado y ejercido bajo los principios propios de la organización escolar: horarios de entrada, de salida, de inicio y terminación de cada clase, secuencia y tiempo asignado a cada materia, calendario escolar, días laborables, etc. Adicionalmente, existen otros tiempos que, si bien tienen alguna relación con el tiempo programado, son derivaciones, interpretaciones o francas imposiciones arbitrarias sustentadas en principios tales como la

²²⁷ Sandoval, E. *op. cit.* pp. 290-291.

autoridad, la disciplina, la “corrección”, la sanción o el “castigo ejemplar” y que se subordinan al tiempo subjetivo impuesto por la autoridad escolar: tiempo asignado para hacer tarea en casa; asistencia a cursos, clases u horarios adicionales para alumnos reprobados, quedarse castigado después de la clase, no salir a recreo, suspensión en su casa, etc. que tanto detestan los alumnos por considerarlo como una ocupación arbitraria de su tiempo libre (“libre” de las obligaciones de la escuela). Pero no todos los alumnos —y a veces algunos maestros— se someten gustosos a la imposición arbitraria del tiempo, por lo cual también podemos encontrar negativas, resistencias o abierto rechazo a la imposición del tiempo institucional, lo cual se manifiesta en la indisposición para estudiar o trabajar, falta de motivación, malestar, enojo y finalmente, ausentismo característico del rechazo escolar o las fugas (físicas o mentales) de la escuela tales como no entrar a clases, “estar en la luna”, irse de “pinta” o francamente desertar de la escuela.

Pero el rechazo al tiempo impuesto por la escuela no siempre desemboca en el extremo de la deserción, sino que, entre la imposición y la aceptación “con agrado”, podemos encontrar a diario gran cantidad de situaciones, actitudes, comportamientos o estados de ánimo que pueden estar de acuerdo o en contra de los objetivos y necesidades, no sólo de “la escuela” en general, sino de la materia de que se trate, del tema correspondiente, así como de las características personales, los propósitos y el estado anímico del profesor(a) a quien le toca impartir “su clase” en “ese día y a esa hora exactamente”.

7.1 El calendario escolar²²⁸

Señala el período de trabajo al cual deben sujetarse las actividades de las escuelas oficiales y particulares incorporadas a la SEP, establecidas en la República Mexicana, con objeto de organizar, coordinar y desarrollar el trabajo académico que se realiza en las escuelas de educación preescolar y primaria, secundaria y normal, institutos tecnológicos y escuelas de enseñanzas técnicas, industriales y comerciales, así como de educación física. El periodo regular de actividad de las escuelas comprende diez meses de trabajo, con dos períodos de vacaciones cortas, o sea las vacaciones de invierno y las de primavera, que abarcan cada una diez días; y el de vacaciones de fin de cursos que comprende dos meses. Hasta 1969 el calendario se dividía en dos clases que eran Calendario “A” y “B”, pero a partir de 1970 la Secretaría de Educación, como resultado de una serie de ajustes al calendario, implantó uno solo. En el calendario escolar se señalan:

- yy) El período de inscripciones
- zz) El período de organización de los grupos escolares
- aaa) La duración efectiva de los cursos
- bbb) La distribución del tiempo lectivo
- ccc) Conmemoraciones cívicas
- ddd) Suspensión de labores y vacaciones
- eee) Reconocimientos ordinarios
- fff) Días efectivos de trabajo.

²²⁸ Según la SEP, aparejado con la aplicación de los nuevos planes y programas de estudio, se estableció un *nuevo calendario escolar de 200 días de trabajo docente efectivo*. Esta disposición no significa sólo más días de clases, sino también mayores apoyos a los maestros y mejor atención a los educandos. Se busca, además, lograr un mayor aprovechamiento del tiempo disponible para la docencia, mediante la descarga administrativa a maestros y directores, de manera tal que puedan concentrar su mayor atención en los aspectos de carácter pedagógico. “La formación inicial y la formación continua de profesores de educación básica”, *Revista Latinoamericana*, Año X N° 29 Septiembre de 1998.

El calendario para las escuelas primarias, secundarias y normales —oficiales y particulares—, es de 200 días hábiles de clases, dos períodos vacacionales de 10 días cada uno y 12 días de suspensión de labores. En el ciclo escolar 1996-1997, la matrícula de secundaria fue de poco menos de 5 millones de estudiantes, cifra que representó un incremento de 2,6% en relación con el año anterior. A nivel nacional, según datos oficiales, se tiene una proporción de 18 alumnos por maestro, a pesar de que en los últimos años la matriculación en secundaria ha crecido de manera notable, en parte como resultado de su incorporación a la educación obligatoria, la federalización educativa y la modificación curricular y el incremento en el número de egresados de primaria, lo cual se deriva, a su vez, del mejoramiento de los niveles de eficiencia observados. Se estima que en la actualidad alrededor de 78% de la población entre 13 y 15 años de edad cursa este nivel educativo. El egreso de secundaria fue de 1,3 millones de estudiantes en el ciclo 1996-1997, lo que representa un crecimiento de 4% respecto del año lectivo anterior.

Aun cuando el calendario escolar no estipula las fiestas y ceremonias conmemorativas correspondientes a cada una de las entidades federativas, éstas son celebradas de diversas maneras; por otra parte, año con año, en las disposiciones generales que dicta el Secretario de Educación Pública asienta que:

- Sólo deben suspenderse las actividades en las escuelas oficiales y particulares incorporadas, en los días que se señalan en el calendario escolar, y cuando lo disponga el Poder Ejecutivo Federal.
- Que de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares de cada dirección general, departamento o institución se introduzcan al calendario escolar las modalidades que las necesidades demanden.
- Que en ocasión de las conmemoraciones debe aprovecharse la oportunidad para realizar un servicio de orientación cívica de los educandos y de la comunidad.
- Así como que, para que los maestros puedan disfrutar de sus vacaciones de fin de cursos, es requisito indispensable que previamente hayan entregado la documentación escolar a satisfacción de las autoridades inmediatas superiores.

7.2 El horario y el “tiempo de la clase”

En la elaboración de los horarios de clase de las escuelas secundarias, se parte del principio de que una buena distribución del tiempo hace posible el mayor aprovechamiento de las horas laborales, por lo que en la elaboración de horarios para las escuelas secundarias, la Secretaría de Educación Pública dispone y recomienda que el trabajo escolar comprenderá treinta horas semanales en las escuelas secundarias diurnas, para los tres grados.

Considerando que en la secundaria prevalece el modelo de varias materias impartidas por diferentes profesores, el tiempo efectivo de clases está establecido como “horas de 50 minutos”, intercalando 10 minutos de “descanso” entre cada clase: cada periodo está marcado por un timbre que suena en toda la escuela, por lo cual los profesores deben anticiparse a distribuir y terminar su clase para evitar que al término de la misma los estudiantes se inquieten por querer salir a su descanso. Pero existen algunos maestros que frecuentemente se exceden en su horario asignado, sin permitir protestas, comentarios o muestras de inquietud pues, como dice un alumno:

“...si nos ponemos muy inquietos o nos paramos para salir cuando suena el timbre el profesor nos dice: si no se callan me voy a tardar más”; otras veces —agrega el alumno—: “...si anda muy enojado, a veces volteo y nos dice... o a quien esté parado ¿y

a usted quien le dijo que se parara...? ...y no nos deja de ver muy serio hasta que nos volvemos a sentar”

En lo que se refiere a horarios de clase, en las disposiciones oficiales se hacen los siguientes comentarios y sugerencias a los maestros y autoridades del plantel:

- Que el maestro que por su nombramiento imparta en un mismo grupo varias asignaturas o actividades, le sean intercaladas, a fin de evitar el cansancio en el grupo, como consecuencia de la presencia de un mismo maestro.
- Ubicar en las primeras horas de la mañana aquellas materias que por su naturaleza requieren de mayor concentración para su estudio.
- Que hasta donde sea posible se intercalen en el horario materias de diferente naturaleza, pues el cambio de actividad favorece el aprendizaje, y
- Hacer conciencia en los maestros de lo importante que es para los alumnos el descanso de diez minutos entre sesión y sesión con el objeto de que se les respete y no se presente el problema de que el maestro de la clase siguiente tenga que esperar en el corredor a que salga el maestro del salón de clase.
- Respetar la hora de entrada y de salida, siendo el maestro el que con su ejemplo de puntualidad induzca en sus alumnos el buen hábito de llegar a tiempo.

Además de los aspectos descriptivos del tiempo escolar, son muchas las observaciones y reflexiones que podríamos hacer en torno a las situaciones que acontecen en el “tiempo y el espacio escolar” que no se refieren exclusivamente al tiempo cronológico ni a la dimensión material del edificio o las instalaciones escolares. De tal manera, aunque resulta prácticamente imposible tratar de dar cuenta del tiempo y el espacio subjetivo de cada uno de los individuos que pueblan la escuela, y que tampoco se trata únicamente de dar cuenta de “hechos objetivos”, comportamientos observables o dimensiones físicas medibles, veremos a continuación algunas de las opiniones, interpretaciones y reflexiones de los sujetos involucrados, incluyendo al investigador que observa, anota, recorta y escribe. Pero mayor aún resulta el reto de analizar las interacciones, vínculos, contradicciones, choques, rupturas, etc. que se gestan, realizan, concretan, diluyen, etc. cada día en el ámbito de la escuela y de las aulas de la secundaria.

Por ello, veamos a continuación algunas situaciones cotidianas que suceden en las aulas de la escuela secundaria, relacionadas con la reglamentación de la disciplina y las sanciones que se aplican por violaciones al reglamento escolar, a través de la revisión de los “reportes” que se han hecho a estudiantes de tres generaciones (de 1994 a 1999) en la oficina de orientación educativa, así como algunas conversaciones y entrevistas informales con algunas de las personas encargadas de vigilar la disciplina y aplicar las sanciones correspondientes en la escuela secundaria “A”. Pero para orientar el análisis correspondiente, resulta pertinente el siguiente comentario de E. Sandoval en este sentido:

“Los saberes cotidianos inevitablemente se encuentran vinculados a las condiciones materiales de trabajo que cada sujeto enfrenta, que para los maestros son sus condiciones laborales y para los alumnos las exigencias contenidas en las normas escolares en torno a su desempeño, así, para los maestros de secundaria la distribución del tiempo de clases, la materia que imparten, el número de grupos y alumnos que atienden, la cantidad de escuelas en que tienen distribuidas sus horas de nombramiento, entre otras cosas, requieren del manejo de conocimientos específicos para desarrollar su trabajo que aplican a sus prácticas. En este mismo sentido, los alumnos deben aprender saberes relativos al manejo de sus calificaciones, a las sanciones disciplinarias del plantel y a las exigencias y requerimientos académicos de cada uno de sus maestros;

mientras que los directivos aprenden a adecuar la organización de la escuela de acuerdo a las condiciones de su personal y a las exigencias de las autoridades y padres de familia; por ello en el uso que los sujetos particulares hacen de estos saberes está presente su experiencia adquirida en su vida laboral y escolar.

*En suma, los saberes contienen elementos provenientes de los diferentes momentos históricos de la institución en general, de las condiciones particulares de cada escuela, de las condiciones específicas de trabajo de cada agrupamiento en que se insertan los distintos sujetos escolares, y de los intereses e historia propia de cada uno”.*²²⁹

En el trabajo de investigación realizado en varias escuelas secundarias, entre la que destaca la secundaria “A”, he podido recoger información valiosa a través de entrevistas y conversaciones informales con profesores y otros integrantes del personal de apoyo (sobre todo los orientadores educativos y la trabajadora social), además de frecuentes observaciones de diversos espacios escolares relacionados con los ritmos y horarios de trabajo. Particularmente el “cubículo” de orientación educativa y trabajo social es un lugar privilegiado para observar y conversar con algunos diferentes miembros del personal de la escuela, ya que se ubica frente a la dirección y el reloj checador, siendo éste último un lugar de asistencia obligada para todos los profesores y trabajadores al llegar a laborar, así como al terminar y retirarse. Igualmente, como ya había referido anteriormente, a orientación educativa remiten a los alumnos que son reportados y es el lugar a donde acuden los padres de familia que son citados o que solicitan informes de sus hijos. Simplemente con estar sentado en este lugar, es suficiente para propiciar una conversación con quienes llegan, así como observar muchas de las actividades de coordinación y “gobierno” de la escuela.

A partir de tales observaciones y conversaciones ocasionales, las cuales aportan una amplia variedad de elementos acerca de la manera como conciben los docentes los ritmos y tiempos de la actividad escolar, podemos decir que la exigencia de cumplir con horarios de trabajo y ritmos variables en la implementación de la tarea escolar es asumido por los profesores de distintas maneras, que no siempre implican una actitud de sometimiento, o de aceptación callada de los límites temporales establecidos por la institución. Por el contrario, existen muestras de inconformidad por los horarios a veces tan “dispare”, ya que no todos los días son iguales, ni todo tienen contratadas la misma cantidad de horas, por lo que algunos profesores se quejan de que “les tocó” un mal horario, refiriéndose a que no pueden atender otras actividades o acudir a otro trabajo pues este tipo de horarios, como comenta el profesor “Pr-Mat.”²³⁰ Con respecto al horario que le tocó este año escolar (1999) “...me parte la mañana”; al preguntarle a que se refiere, agrega que tiene varias “horas muertas” (sin clase) entre la atención a grupo y otro, que no le son pagadas. Este es el caso de profesores que, como él, tienen poco tiempo de laborar en la escuela y que se les paga “por horas” o cuya materia es de pocas horas o cuando están cubriendo algún interinato breve.

En cuanto a la coordinación del tiempo y el uso del espacio en “su salón de clase”, los profesores tienen a mantener mucha autonomía en la asignación de actividades y tareas, así como en el uso de los objetos, instrumentos, mobiliario y los tiempos y ritmos correspondientes para la relación educativa con sus alumnos. Este aspecto está íntimamente relacionado no sólo con una actitud de autoridad con respecto a sus alumnos, sino también “cierto celo” (en palabras de uno de los orientadores) hacia las personas “externas” o

²²⁹ Sandoval, E. *op. cit.* pp. 234-235

²³⁰ Al hacer referencia a algún maestro o personal de la escuela utilizaremos anotaciones como la siguiente: *Pr-Mat*, en donde Pr. hace referencia al nombre del maestro(a) o personal y Mat. a la materia que imparte, en este caso, Matemáticas.

requerimientos ajenos a su clase. Por ejemplo, hay maestros que se molestan o se niegan cuando se les solicita entrar a su salón a dar alguna información al estar dando su clase o cuando se les pide que dejen salir a algún alumno, sea por alguna comisión (la cooperativa, por ejemplo), o porque los familiares le solicitan para algún asunto personal, o para el trabajo psicológico que realizamos (alguna entrevista, valoración o asesoría). En estos casos, los profesores que no están de acuerdo con que se realicen los cursos, talleres o asesorías individuales con los jóvenes, no los dejan salir de inmediato, se quejan con la directora o le reprochan al alumno(a) frente a quien solicita su salida, como en una ocasión comentó la profesora “Rr. C. Nat.”: *“...de por si andas mal en la materia y ahora saliéndote a cada rato”*. En algunos casos, esta profesora incluso ha dejado “sin derecho a examen” a algunos alumnos “por salirse” al estar dando algún “repaso” o revisión de la guía de algún examen a realizarse, por lo cual ha sido necesario solicitar la intervención de la directora, que interviene pidiéndole que rectifique la medida, a pesar de su molestia y animadversión hacia nuestro trabajo. Al argumentarle a la profesora que, en nuestro caso, se le pide al alumno que salga para poder darle la orientación psicológica o realizar alguna evaluación, no es extraño que exprese comentarios como el que le hizo a una alumna de psicología: *“...pues si su problema es que tiene muchas materias reprobadas, no sé en qué le podrían ayudar ustedes los psicólogos... lo que este niño necesita es estudiar más y resolver los problemas familiares que tiene”*

En el caso de esta profesora, según comentarios expresados a la orientadora, su molestia y queja frecuente hacia el trabajo de los psicólogos es porque: *“...le dejan a los muchachos muy alborotados y después les cuesta trabajo calmarlos otra vez”* —refiriéndose a que la profesora no sólo se queja por ella, sino que incluye a otros profesores—. Con este tipo de comentarios, la profesora “Rr.” se refiere a que a los estudiantes de psicología que realizan los talleres vivenciales les falta experiencia, autoridad y habilidad para mantener el control y la disciplina en el grupo, además de que realizan “dinámicas grupales” con lo cual está en desacuerdo porque:

“...desordenan las sillas, hacen mucho ruido y no mantienen control de los alumnos y a veces hasta tenemos que ir a callarlos porque parece que ellos no pueden”.

Cabe comentar que esta profesora mantiene un control autoritario con sus grupos de alumnos, cuyo actitud de autoridad ha sido definida por ella misma como “enérgica pero afectuosa”, por lo cual piensa que las nuevas técnicas y dinámicas de trabajo (de orientación humanista) que realizan los psicólogos entran en choque con lo que “en verdad” se requiere para que “no se les salgan de control” y “...que hagan lo que quieran”. Como detalle particular está que esta profesora estudió medicina pero, a causa de un asalto que sufrió, fue lesionada en una mano y no pudo continuar con su carrera de médico-cirujana, por lo que se dedicó a dar clases en el área de ciencias naturales (biología, química y física) en la secundaria, además de que a veces atiende a los alumnos por algún problema menor de salud, en ausencia de un médico de planta en la escuela. Si bien al principio llegó a mostrar cierto agrado e incluso cooperación hacia el trabajo psicológico, posteriormente se convirtió en nuestra principal opositora, influyendo negativamente, además, en la opinión de otros profesores, según comentarios de la trabajadora social, para las cuales la profesora tal vez está “celosa” porque antes las alumnas sólo recurrían a ella para exponerle dudas o inquietudes acerca de la sexualidad y otros temas, pero ahora con los talleres de adolescencia y sexualidad de las psicólogas, más cercanas en edad a las alumnas de secundaria (alrededor de 20 años), la maestra *“...ya no es la única a la que le preguntan”* y a

veces *“...hasta se enoja cuando le platican lo que están viendo en los talleres con las psicólogas”*.

Estas observaciones me parecen pertinentes para destacar ciertas formas subjetivas y singulares de “apropiación del tiempo y el espacio escolar” por parte de los profesores, lo cual no sólo revela un peculiar sentido de “propiedad” del tiempo o el espacio en sentido puramente material, físico o cronológico, sino adquiriendo un sentido muy “personal” de referir y sentir a “su” grupo, “su” salón de clase y extendiéndose hacia otros vínculos que establecen “sus” alumnos(as) con otras personas que pudieran cuestionar su saber, su autoridad, su afecto o su ámbito de influencia. Esta manifestación opositora se llega a observar incluso en cierta rivalidad y jactancia entre profesores que “se lucen y presumen” ante sus compañeros por tener un buen grupo, por la calidad de los trabajos de sus alumnos, por terminar a tiempo su programa, por tener pocos estudiantes reprobados, porque alguno de sus alumnos “estrella” ganó algún concurso de la escuela, etc., de manera similar a como lo hacen algunas madres y padres de familia al pavonearse de los buenos e inteligentes que son sus hijos.

En contraste con estos casos, también encontramos alumnos con los que sus profesores no encuentran una relación de afinidad, cordialidad y satisfacción sino constantes desencuentros, reprensiones, inconformidades, disgustos y luchas, no sólo por ser autoritarios, sino también por carecer de la capacidad de coordinación y una actitud que les permita hacerse respetar por sus alumnos. Los alumnos acostumbran llamarle a estos últimos “maestros barcos”, pues son fácilmente “manejables”, inseguros, tímidos o carentes de autoridad. De hecho, desde que se inicia la relación educativa entre alumnos y profesores, simultáneamente empieza un proceso de conocimiento mutuo de características, posibilidades y límites personales en el que los jóvenes van probando —sutil y prudentemente al inicio y con mayor seguridad después—, cuales son las formas típicas de reaccionar de sus profesores, cuales sus estados de ánimo más frecuentes y, sobre todo, según comentó un “experimentado” alumno de 3º:

“...hasta dónde aguantan, porque hay algunos que son “buena onda”, pero hay otros que son bien enojones o bien “manchados” porque de todo te quieren reportar o mandarle llamar a tus papás”

Otro alumno de 2º también se queja de algunos profesores, pero por el hecho de que, según dice:

“...hay maestros que te quieren venir a contar su vida y sus «broncas» pero luego hasta se enojan porque ni quien «los pele»” —luego, burlonamente agrega— “...mejor que se vayan al psicólogo ¿no?, ja, ja, ja”

Dentro de la amplia gama de “desencuentros”, disgustos o conflictos “subterráneos” en maestros y alumnos de este nivel encontramos una tendencia típica de estos últimos que requiere de suficiente ingenio para buscar “apodos” o sobrenombres para sus profesores. Esta práctica “oculta” —difícilmente podría ser de otra manera— permite a los jóvenes canalizar sus reacciones “espontáneas” de rechazo, aburrimiento, desagrado, frustración, etc. contra muchos aspectos de la cotidianidad escolar o de la que “traen cargando” de su casa o de otros ámbitos que no le permiten disfrutar de la vida como quisieran. Pero existen casos en los que los alumnos rebasan el límite de una comprensible “agresividad reactiva” para convertirse en verdaderos actos de agresión o “acoso moral” (*bullying*) hacia sus compañeros más pequeños, tímidos o débiles, e incluso hacia algunos profesores endebles y miembros del personal escolar carentes de autoridad. Un caso dramático de este tipo de profesores en la

secundaria “A”, es el del profesor que presento con el nombre de “Mónico” (*Mc.*),²³¹ que imparte la materia de Geografía al primer y segundo grado de la secundaria, el cual ha sido objeto de múltiples faltas de respeto, ofensas y abusos por parte de alumnos de diferentes generaciones, lo cual es motivo de preocupación y a veces “lastima” o “indignación” de otros profesores. Incluso la directora comentó en una ocasión (moviendo la cabeza un tanto apenada):

“...ya he hablado con él y le he preguntado que por qué no se dedica a otra cosa, pero (el profesor Mc) sólo me dice: ..no se preocupe .maestra, ya voy a ser más enérgico con los alumnos... es que son muy inquietos y juguetones”

La directora dice que le ha aconsejado que no permita que le sigan faltando al respeto, reprende a todo el grupo, sanciona a algunos, pero pasa el tiempo y todo sigue igual cuando llega una nueva generación, que a veces ya ha sido prevenida y aleccionada acerca de los profesores que “les van a tocar”. Al final del trabajo, en el *Anexo 2*, se podrán ver algunos de los reportes hechos a alumnos de tres generaciones por “falta de respeto” a profesores, muchos de los cuales tienen que ver con el profesor *Mc.* Para documentar un poco más lo que el reglamento escolar denomina como “faltas de respeto” a los profesores, pero que podríamos considerar como parte de los “ritos de pasaje” y “reto a las figuras de autoridad” como una forma de consolidación de la identidad por parte de los jóvenes de secundaria, veamos ahora con un poco más de detalle algunas de dichas situaciones que fueron motivo de reporte (muy probablemente han habido muchas otras que no fueron reportadas pero si sufridas por el profesor *Mc.*):

- Un alumno de 2º le avienta una goma al profesor *Mc.* cuando estaba dibujando un mapa en el pizarrón, provocando la risa de todos sus compañeros. Al voltear el profesor y preguntar quién fue, otro alumno da su nombre acusándolo, por lo que el primero le dice: “...ay si, ya será porque eres “hijo del paisa” (refiriéndose al profesor *Mc.*, que es de origen indígena de Oaxaca, lo cual es notorio en sus rasgos físicos, su piel morena y en su forma de hablar, por lo que los alumnos de varias generaciones le han puesto varios apodos tales como “el paisa”, “el indio”, “Tizoc”, “Calzontzin”, etc.). Ante el “relajo” que arman los alumnos llega una de las prefectas que, al enterarse de la situación, se lleva a orientación educativa a los dos alumnos directamente involucrados.
- Un alumno de 1º colocó una calcomanía en el asiento del profesor *Mc.* que queda adherida a la parte trasera de su pantalón, causando la risa generalizada del grupo. El profesor voltea a ver al grupo que se ríe, sin saber cual es el motivo, lo cual hace que redoblen las risas hasta llegar al escándalo por lo que llega la prefecta que al parecer ya está entrenada para detectar cuando los alumnos están haciendo de las suyas burlándose del maestro *Mc.*
- Junto con otros 4 compañeros un alumno de 2º planeó y puso una tachuela en el asiento al profesor “*Mc.-2*” (Al levantarse rápidamente de su asiento el profesor y con gesto de dolor, causa la risa generalizada de casi todos los alumnos; en esta ocasión el maestro los reportó a la orientadora y esta a su vez con la directora. Al hacer una indagación, la orientadora le pide a los alumnos que en hojas separadas anoten quiénes

²³¹ Elegí este nombre ficticio ya que el verdadero también es un nombre típicamente femenino pues, como sucede en algunos grupos étnicos e indígenas de nuestro país, al bautizar a los niños se les pone el nombre del santo que corresponda el día de nacimiento en el calendario, sin importar si se trata de una virgen o una santa, como es el caso de este profesor. Este detalle es importante considerando que este profesor es objeto de frecuentes burlas, apodos y bromas por parte de “sus” alumnos por parecerles gracioso o ridículo su nombre, pero sobre todo por su timidez, inseguridad y falta de autoridad como docente, tal vez debido a su origen indígena y humilde.

fueron los responsables, con lo que se señala a 5 alumnos. La sanción en este caso fue mandar llamar a sus padres y ser suspendidos de la escuela por una semana)

- Junto con otros 3 compañeros lanzan proyectiles (papeles hechos “bolita” con unos tubos a modo de cerbatana) sobre el profesor “Mc.-1” cuando está dibujando un mapa en el pizarrón, fingiendo que están trabajando cuando el profesor volteo. Según recuerda la orientadora y al preguntarle a los niños reportados, cuando el profesor preguntó “¿quién está aventando papeles?” 3 niñas dijeron el nombre de los responsables, lo cual dio lugar a una discusión entre éstos y las deladoras, a las cuales dos de ellos se refieren agresivamente diciéndoles por los apodos de: “la rata”, “...por orejona”; “la lombriz” “...por flaca” y “la bigotes”, pues tiene vello visible en su cara morena. En este caso, el maestro envía por la prefecta y los alumnos señalados son remitidos a la oficina de Orientación, los cuales salen del salón con expresiones amenazantes hacia las “deladoras”.
- Un alumno ofende al maestro Mc. al pedirle el que recoja la basura le dijo que "eso" era él. Nuevamente está el alumno que lanza bolitas de papel a la cabeza de sus compañeros; al protestar algunos e iniciar un “torneo de ofensas” diciéndose sus apodos y haciéndose señas con las manos “mentándose la madre”, llaman la atención del profesor Mc. que, al preguntar quien estaba aventando papeles y señalarle el grupo al responsable, le llama la atención y le pide: ¡levante la basura!, seguido de las “risitas” y silbidos en tono de burla provenientes de varios lugares del salón, por lo que el alumno enojado levanta un papel del suelo a la vez que expresa en voz baja pero audible y de espalda al profesor: ¡...basura serás tú, indio!
- Otra “broma típica” de los alumnos de secundaria, pero no por ello menos cruel dirigida al profesor Mc. es la de un alumno de 1º que le pegó un letrero que decía “pégame”. En este caso al menos nadie se atrevió a seguir la instrucción de la nota, pero sí provocó muchas risas que aumentaban cuando el profesor les daba la espalda, sin saber el motivo, hasta que una jovencita (tal vez molesta e indignada por la falta de respeto al profesor) le señaló a la prefecta al responsable de haber pegado el letrero. En este caso cabe resaltar que la nota pasó antes por varios alumnos a los que sí se les daban un puntapié en el trasero o un manazo en la cabeza (la típica “pamba”); pero no faltó el osado que, fingiendo darle un abrazo para ver qué dibujaba, se atrevió a acercarse al profesor Mc. para colocársela en la espalda.
- De modo casi igual al anterior se encuentra el reporte de un alumno de 2º que pegó un letrero que decía *“patéame el trasero soy puto”* en la espalda del Maestro Mc. Es de llamar la atención que en el caso de este reporte, a pesar de tener casi dos años de diferencia con el anterior también una alumna delató al “gracioso” y, al buscar una oportunidad para conversar con ella y preguntarle del por qué lo hizo comentó:
“...es que ese chavo es bien mandado y me cae bien mal... bueno... a todas mis amigas también les cae mal, siempre anda viendo a quien le hace maldades, ni estudia y es bien peleonero. Vive por mi casa y creo que hasta le hace a las drogas porque siempre anda con una “bandita” de la colonia.

En este caso me llamó la atención el valor de la jovencita al denunciar a su compañero y le pregunté que si no tenía miedo que le fueran a hacer algo y ella contestó (con una leve sonrisa y un tono despreocupado):

“No, porque le tiene miedo a mis hermanos porque son bien conocidos en la colonia y ya una vez se los sonaron a él y a sus cuates...”

Además, esta alumna comenta que le da coraje que se burlen del maestro Mc. porque es bien tranquilo y no se mete con nadie, lo cual me hizo pensar a primera vista en un gesto de compasión, pero me sorprendió un detalle que ninguno alumno había señalado: “Es que el maestro Mc. dibuja unos mapas bien bonitos... por eso se pasa la mayor parte de la clase dibujando en el pizarrón mientras los demás echan un montón de relajo...”

8. COMENTARIOS FINALES: A MODO DE CONCLUSIONES.

Ritualización, ritualidad y modos de subjetivación en la cultura posmoderna

Según el psicólogo Erik Erikson, el recién nacido tiene la tarea de volverse un ser *especiado*, es decir, debe volverse culto a través de la “adquisición”²³² de costumbres, creencias, valores y patrones aceptables de comportamiento sancionados por una sociedad y una cultura en particular. Las normas y prácticas de una cultura serían comunicadas al joven por *ritualizaciones*, entendidas como patrones repetitivos de conducta característicos de una sociedad en particular y aprobados culturalmente. Tales rutinas diarias, según Erikson, capacitan a la persona para convertirse en un miembro aceptable de su cultura y le dan significado a la vida en una sociedad en particular, convirtiéndose en guías ideales de conducta, valorando, sancionando e imponiendo límites a una amplia variedad de comportamientos hasta considerarlos correctos, permisibles y aceptables. En palabras del propio Erikson:

*Es solamente una paradoja aparente que el Hombre recién nacido (...) debe ser familiarizado por ritualización con una versión específica de existencia humana (...) desde el principio esa ritualización es un aspecto de la vida diaria que es visto con más claridad en una cultura, clase o incluso familia diferente a la nuestra, donde, de hecho, la ritualización es más a menudo experimentada complementemente como la única forma apropiada de hacer las cosas; y la interrogante es solamente, ¿por qué no todos lo hacen a nuestra manera?.*²³³

En contraste, los *ritualismos* vendrían a ser ritualizaciones consideradas por la cultura como inapropiadas, falsas o exageradas, conduciendo al individuo al exceso, la artificialidad y, en casos extremos, ocasionando diversas formas de patología social y psicológica. Según Erikson, nos relacionamos con los demás mediante formas específicas de saludar y despedirnos, por ejemplo con besos, abrazos o apretones de manos; de igual manera, nos dirigimos (o debiéramos dirigirnos) a personas de cierta jerarquía o posición social experimentando un sentimiento de respeto a su condición ya que, desde esta perspectiva, necesitamos ciertas figuras de autoridad como modelos y fuentes de inspiración, pero si llegamos a idealizarlos o admirarlos excesiva y fanáticamente, llegaríamos a experimentar una inferioridad innecesaria o una *apatía debilitante*. Si bien habría formas correctas o equivocadas de hacer las cosas, al exagerar nuestras actitudes valorativas de los demás, comparativamente con nuestros propios actos, podríamos quedar atrapados en una *formalidad excesiva de las situaciones*, desviando, desplazando o fracasando en nuestros propósitos iniciales. De tal manera, los ritualismos son considerados *anormalidades*, entendidas como *exageraciones o deficiencias* de las ritualizaciones. Por ejemplo, un joven inseguro podría relacionarse con otros —de igual o mayor edad o con mayores habilidades y cualidades reconocidas por él— mediante un ritualismo de admiración, la cual sería una ritualización exagerada del respeto o la admiración que, en otras proporciones, circunstancias o hacia otras personas (modelos socialmente aceptables) podría considerarse una interacción

²³² El concepto de “adquisición” es muy propio de concepciones económicas capitalistas en las que las mercancías y productos se producen, se compran y se consumen, esto es, se adquieren. Así, en algunas concepciones psicológicas y teorías del aprendizaje positivistas las habilidades, valores, conocimientos, etc. “se adquieren”, a diferencia de perspectivas como la de Agnés Héller, en las que se utiliza el concepto de “apropiación”.

²³³ Erikson, E.H., *Toys and reasons, Stages in the Ritualization of Experience*, New York, Norton, 1977, pp. 79-80).

social “normal”; pero igualmente podría ser un ritualismo el caso de un joven que evita o rechaza totalmente el contacto con los demás debido a que todos le parecen sospechosos, desagradables o inaccesibles.

Como podemos destacar de la revisión y análisis de los “reportes de indisciplina” de los alumnos de la secundaria “A”, (ver Anexo 1 al final) cada ciclo escolar hay nuevos alumnos que observan, aprenden y actúan ritualizando sus prácticas escolares “ocultas a la autoridad escolar” a través de similares ironías, chistes, relajos, juegos y hazañas típicas de jóvenes de esa edad y nivel escolar: hacen “bromas” que atentan contra la autoridad y la institución escolar, tienen conflictos con sus compañeros, abusan de compañeros menores, más débiles o tímidos, se van de “pinta” y dejan de cumplir con algunas o muchas de sus obligaciones escolares, pero igualmente hacen sus primeros escauceos amorosos y/o sexuales, se introducen en una nueva cultura juvenil de la música, modas y formas de vestir, transmitiendo sus anécdotas, experiencias y su saber cotidiano de una generación escolar a otra, con lo cual previenen y aleccionan a otros acerca de la forma de ser de cada profesor, de cada director o de cada materia. Pero también encontramos jóvenes que tal vez no aparecen entre los reportes o que se dan a notar muy poco ante los profesores y otras autoridades escolares porque han sido estudiantes “promedio”, poco notorios o insignificantes, ya que nunca ocasionaron ninguna trasgresión a la disciplina en clase o al reglamento escolar, pero que no por ello dejaron de tener problemas de identidad, familiares o de otra índole: jóvenes tímidos, maltratados desde la infancia en su familia, con graves deficiencias académicas, “depresivos”, con muy bajos niveles de autoestima, e incluso algunos que ya han tenido alguna experiencia de riesgo —o con alta probabilidad de tenerla—, en situaciones relacionadas con adicciones, sexualidad, violencia, delincuencia y otros problemas de carácter “psicosocial”.

En algunas pláticas coloquiales que tuve con ex-alumnos del profesor Mónico, por ejemplo, algunos de ellos comentaron con cierta emoción alguna anécdota o broma que le hicieron, en la que participaron o realizada por algún compañero y de la que tuvieron conocimiento. De estas conversaciones pude darme cuenta que existe una actitud diferente entre géneros, ya que las mujeres tienden a mostrar mayor pena, compasión o sensibilidad hacia lo que sus compañeros le hacen al profesor *Mc.*, mientras que los hombres tienden a narrarlo como una hazaña, aunque también algunos muestren cierta pena por el profesor porque les parece “...mala onda” —como comentó apenado uno de los alumnos, pero agregando a modo de justificación—, “...a mi me da lástima que “se pasen” con el maestro *Mc.*, pero es que también es bien *tonto* y no sabe controlarnos”. Esta observación es importante y se le podría dar un mayor seguimiento en otros trabajos ya que permite mostrar, entre otros aspectos, que muchos jóvenes reconocen e incluso consideran necesario que exista una autoridad “que los controle”, además de que los datos revelan diferencias genéricas importantes en los procesos de constitución de la identidad en los adolescentes de la escuela secundaria, el cual pasa por diferentes “ritos de pasaje”, “búsquedas y crisis de identidad”²³⁴ y conflictos con las figuras de autoridad, ritualismos y ritualizaciones de particular importancia para el presente trabajo sobre la disciplina y la violencia escolar.

Las expresiones “búsqueda de identidad” y “crisis de identidad” han pasado a ser de uso cotidiano para muchas personas, pero derivan en gran medida de los trabajos de Erikson, quien

²³⁴ De acuerdo con Erikson, la tarea principal de la adolescencia es resolver el conflicto de identidad versus confusión de identidad -para llegar a ser un adulto único con un papel importante en la vida-. Para formar una identidad, el yo organiza las habilidades, las necesidades y los deseos de la persona y ayuda a adaptarlos a las demandas de la sociedad. La búsqueda de la identidad viene a enfocarse durante la adolescencia y persiste a través de la vida, aunque es más insistente en algunas épocas que en otras. Erikson, E. *Identity: Youth and Crisis*. New York. Norton, 1968.

afirma que la búsqueda de la identidad, aun cuando sea un proceso presente a lo largo de toda la vida, alcanza su punto crítico durante la adolescencia, ya que en ésta hay muchos cambios significativos para la persona y a que la identidad se refiere a una compleja y difícil *integración de roles*. En las modernas sociedades tecnológicas occidentales, la adolescencia constituye un periodo bastante largo, debido a que las ritualizaciones establecidas culturalmente para alcanzar la categoría de adultos independientes son mayores y más complejas que en otras sociedades más antiguas y sencillas, dando como resultado que la mayoría de los jóvenes se encuentren atrapados en diversos problemas de identidad: siendo aún considerados como niños en algunos aspectos —sobre todo en la protección y sometimiento por parte de la familia y la escuela—, aunque estableciéndoles necesidades y exigencias de adulto tales como la *responsabilidad* y la *productividad*. Esta contradicción ejercida y provocada por parte de las instituciones familiares y escolares generan en gran medida la “crisis de identidad” ya que, si bien el joven aún es dependiente económica, afectiva, moral y materialmente, se espera de él que se comporte con independencia; ya es sexualmente maduro, pero incapaz de canalizar, expresar y satisfacer sus necesidades sexuales porque se le prohíbe hacerlo, ocasionando que el adolescente no sepa quién es en realidad y, tal vez por ello, en las sociedades occidentales la adolescencia se convierte en un periodo de rebelión, oposición, desconcierto, trasgresión o indiferencia a lo que la sociedad en general, y la generación de adultos y autoridades con los que se relaciona el adolescente en particular, considera como importante y “fundamental”.

De tal manera, muchos jóvenes recurren a la formación de su propia *subcultura*, la cual es a menudo bastante diferente, e incluso opuesta —ya que se construyó de manera antagónica, “oculta” y subsidiaria—, a la cultura prevaleciente. Esta subcultura que comparte con otros jóvenes como él puede satisfacer parcialmente y en cierto grado su necesidad de lograr una identidad con la que se sienta contento, pero no tiene que ver con otras necesidades formales que sólo pueden satisfacerse adoptando un papel apropiado en la sociedad adulta, con sus propios códigos y criterios de “éxito” y adaptación, como son los requerimientos de disciplina y “buen desempeño” en la escuela. Tal vez por ello, muchos padres de jóvenes de nivel escolar de secundaria, cuando sus hijos tienen problemas de bajo aprovechamiento escolar o “de disciplina” les llegan a reprochar, como expresó una señora en una junta de padres de familia: “...es que su única obligación es estudiar (...) para eso trabajamos su papá y yo... y ni así aprovecha”

Tomando como base las observaciones anteriores, podríamos suponer que cuando algunas instituciones como la escuela no logran hacer partícipes a los jóvenes en los *ritos de pasaje*, su producción resulta menos sistematizada, tendiendo a definirse individual y espontáneamente, desembocando por ello —en el mejor de los casos— en diversas formas de producción creativa y transformadora (no necesariamente coincidente con los criterios de “productividad” de la escuela) o, por el contrario, de frustración, oposición, rebeldía, trasgresión o violencia. En prácticamente todas las culturas modernas el *rito iniciático* genera un espacio marginal que adopta diversas formas en las que los ritos resultan una preparación para el adolescente, con la participación fundamental de los “iniciadores” adultos, ya que en ellos la comunidad ha delegado una función instruccional y de acompañamiento, buscando asegurar el cumplimiento del ritual para asegurar la transmisión de los valores que tal comunidad pretende mantener. Es por ello que los padres de familia “confían” (y se deslindan a la vez) en que los profesores de “sus hijos” sabrán orientarlos en todo aquello en lo que ellos mismos reconocen su incapacidad o su ignorancia: saberes científicos, técnicos y de capacitación profesional, cultura y arte, etc., pero también acerca de conocimientos “para la vida” tales como educación sexual, proyectos de vida, prácticas de riesgo, dudas acerca de su “existencia”, etc. Pero cuando esta función o expectativa atribuida al profesor falla o no se

establece, sea por incapacidad, negligencia o autoritarismo de los docentes, se expresa una posposición o una vivencia dolorosa y llena de confusión de la llamada “crisis de identidad” del adolescente. Tal vez por eso el “uniforme”, la disciplina, el cumplimiento y el “buen comportamiento” que la autoridad escolar vigila, así como el afeitado y la “in-disciplina” que sanciona, tratando de convertir a los jóvenes en nuevos hombres útiles, responsables y de “buena apariencia”, se convierten para ellos en la antítesis de esa marca corporal que los identificaría, inclinándolos a buscar rituales “ocultos” (al estilo de *“la sociedad de los poetas muertos”*) que, por lo tanto, les permitan burlar y transgredir a dicha autoridad que no les permite “ser”. Es por ello que toda comunidad necesita siempre institucionalizar sus crisis de pasaje y para ello genera ritos particulares, pero los jóvenes que no reconocen a la escuela, al grupo escolar como “su comunidad” tendrán que generar rituales propios, individuales o entre sus compañeros más cercanos, que se convierten en transgresiones e “in-disciplina” para todos los demás, pero confirmaciones constantes para él y su pequeño grupo de segregados voluntarios y orgullosos de serlo.

La escuela tradicional ha perdido en la actualidad mucho de su carácter formador e iniciático y los jóvenes rechazan cada vez más la institucionalización de su cultura y sus prácticas, pero hay muchos padres de familia, profesores y funcionarios gubernamentales que parece que aún no se han dado cuenta. Es por ello que tanto los adolescentes como la comunidad han dado lugar, de maneras más o menos espontáneas o profesionales, al surgimiento de nuevas perspectivas comunitarias e institucionales que albergan y abren “espacios” para estos jóvenes, reconociendo su indispensable necesidad de ritualización e iniciación utilizando sus propios recursos y desde su propia perspectiva personal, moral, estética y cultural. Como señala Mamone:

“Los ritos, que antes tenían un carácter sacralizado, aparecen ahora como paganos, y son los propios jóvenes los que intentan en forma fallida armar sus rituales, reconocerse e identificarse con valores equivocados. Parados en el margen la identidad negativa siempre resulta más tranquilizadora que el hecho de no tener identidad”²³⁵

La situación de la violencia y la trasgresión de los jóvenes a la disciplina y el reglamento escolar pueden percibirse en primera instancia como situaciones anárquicas, complejas y como manifestaciones de disgregación y deterioro social para los responsables de la organización y la administración escolar, pero es conveniente reorientar la definición de la problemática reconociendo que, si bien en la época actual se da la aparición de nuevos modos de institucionalización, en “el tiempo de las jóvenes generaciones” aparecen también nuevas formas de subjetivación de la adolescencia, como es el caso de las “bandas”, “sectas” y grupos con identidades muy radicales, de coalición y en las que estas “subculturas” y la *identidad del grupo* predominan sobre la *identidad cultural*. En este contexto es en el que las diversas formas de violencia y rechazo a la cultura predominante aparecen como rasgos característicos que generan y reiteran la identidad del grupo, y con ello la de sus integrantes, supliendo de manera distorsionada la ausencia de instituciones reconocidas como propias por parte de los adolescentes, ensanchando cada vez más la brecha entre este grupo y la sociedad. Por ello la asociación inmediata entre *violencia y adolescencia* en el tiempo actual de la posmodernidad suele ser una justificación fácil y reduccionista que diversos grupos sociales y profesionales encuentran para denunciar y “purgarse” de la violencia generada por la misma cultura.

Tal vez por ello muchos jóvenes de la era posmoderna han creado conceptos, lenguajes, estrategias, prácticas y respuestas alternativas a la violencia social imperante en este fin de

²³⁵ Mamone, L., citado en Torricelli, F. “Los adolescentes y los ritos de iniciación” Rev. Electrónica *La Maga*, B. Aires Argentina, Nota del 14 del 1 de 1998. URL: <http://www.lamaga.com>

siglo, apropiándose de otras formas políticas, estéticas, culturales, de expresión e iniciación social en las que predomina el gesto de rechazo, entre muchas otras cosas, a la hipocresía, la represión, la ambición y el autoritarismo, cuyas formas de expresión son consideradas retrospectivamente por muchos adultos, jóvenes-viejos y autoridades institucionales como manifestaciones de comportamiento antisocial, violencia y trasgresión. Por otra parte, la creatividad de los jóvenes también se manifiesta en el arte entendido de una manera muy peculiar con una estética en la que *exponen su cuerpo* (como exhibición y como riesgo) a través del maquillaje, el adorno, el tatuaje, el arete o el peinado “amplificados” —que en vez de ocultar, resaltan— de colores vivos, fosforescentes o, al contrario, en contrastes de blanco y negro (darkies), más propios de los carnavales, ritos y aquelarres que de los atuendos cotidianos vistos en las calles. El artificio de la alhaja y el maquillaje dejan de ser exclusivos de las mujeres, en busca de nuevas formas de “hedonismo pasajero” que hay que recargar constantemente y que poco tiene que ver con la violencia, la represión o la frustración.

Como me contestaron en un encuentro ocasional en el “*tianguis del Chopo*” una pareja heterosexual de jóvenes de aproximadamente 20 años, con algunos tatuajes visibles, maquillaje muy colorido y arillos en varias partes de su cuerpo, incluyendo 2 en la lengua, al preguntarles si consideraban su forma de vestir como una crítica o rechazo a la sociedad: “...*los viejos siempre creen que todo lo que hacemos es por llevarles la contra, pero ni quien los pele*”. Por su parte, ante la pregunta de por qué llevaba dos arillos en la lengua, la jovencita contestó desinhibida, orgullosa y dirigiendo una sonrisa de cierta picardía y complicidad a su novio: “...*es que se siente mayor placer al hacer el amor*”. Después de estas respuestas, que no pude dejar de sentir un poco atrevidos pero a la vez congruentes con mis antiguos ideales y principios “revolucionarios” y marxistas “ceceacheros”, mezclados con los de “paz y amor”, el “antiuniforme” hippie de huaraches, ropa multicolor, el pelo largo y la negativa a bañarme y el “toquecito” de mariguana y la experiencia “mística” de los hongos alucinógenos y muchos otros recuerdos de mi propia adolescencia, hasta que pude recordar que ser joven no significa estar frustrado o enojado todo el tiempo, sino luchar y hacer todo, todo lo que esté al alcance para evitar la frustración y la neurosis característica de los adultos, pero que cuando no lo permiten los demás (sobre todo las autoridades y censores morales que todo lo prohíben), entonces si que aparece la verdadera violencia que, cuando no se expresa “hacia afuera”, se vuelve contra sí mismo, convertida en culpa.

Investigar las prácticas y costumbres de los adolescentes en diferentes ámbitos sociales, educativos y culturales, particularmente los que se expresan en el medio escolar, se ha vuelto una preocupación y casi una moda en la actualidad, pero no podemos dejar de considerar que los diversos modos de subjetivación de los jóvenes frecuentemente son vistos y juzgados desde perspectivas *adultocentristas*, más preocupadas por buscar y justificar la “desviación” de la normalidad, así como por buscar tratamientos y alternativas terapéuticas a dicha “problemática”. En este sentido podemos preguntarnos por los recursos que la cultura utiliza para interpretar, valorar, coartar y “curar” la agresión que le es antagónica, es decir, la agresión que se rebela contra la violencia simbólica, la frustración, la represión y la insatisfacción del deseo, constituyendo estrategias de poder y dominación que vienen a constituir —siguiendo a Freud—, el modelo de organización psíquica del sujeto²³⁶:

*“¿Qué le ha sucedido [al individuo] para que sus deseos agresivos se tornen inocuos?
(...) Algo sumamente curioso, que nunca habríamos sospechado y que, sin embargo, es*

²³⁶ Para Rozitchner, “...Freud incluye la determinación colectiva del proceso histórico en este advenimiento a la cultura que cada niño, individual y solitariamente, inicia. En la matriz de esta conducta individual está ya en juego un proceso colectivo que el niño ignora y que la cultura oculta”. Rozitchner, L. *Freud y los límites del individualismo burgués*, Ed. Siglo XXI, México, 1979, p. 204.

*muy natural. La agresión es introyectada, internalizada, devuelta al lugar de donde procede: es dirigida contra el propio yo, incorporándose a una parte de éste, que en calidad de superyó se opone a la parte restante y, asumiendo la función de “conciencia” (moral), despliega frente al yo la misma dura agresividad que el yo, de buen grado, habría satisfecho en individuos extraños”.*²³⁷

Para Freud, en su obra “El Malestar en la Cultura” y particularmente en relación con su pregunta acerca del *cómo liberar nuevamente la agresión contenida*, se plantea el problema de la agresión en relación con el instinto de muerte como disgregador de lo que no puede desarrollarse, de lo que queda detenido. En su sentido social e histórico, para Rozitchner:

*“Marx vio que la función de la ciencia social era organizar la “agresión” de la clase dominada y que la violencia es necesaria para suprimir la muerte que históricamente le es dada en la negación de su propia vida, y que la vida social implica la muerte social. Pero no como aquella que es “naturalmente” sólo a su término, sino que la muerte es el riesgo continuo para enfrentar la vida, es decir los obstáculos que se oponen a nuestra plenitud en ella”.*²³⁸

Pero en un sentido más específico del desarrollo de manifestaciones de violencia en los jóvenes agrega Rozitchner que:

*“...el acceso a la cultura y la sumisión al poder que ella solicita no son una mera adecuación espontánea y un reconocimiento, en el niño, de la realidad exterior a la cual se entregue. No se trata de que el niño se rinda, débil, al más fuerte, y de allí derivemos luego el reconocimiento del poder y de la fuerza del sistema que, adulto, se prolongará sobre él. No. El niño libra una lucha a muerte, y de esa lucha resultará más tarde su vida: como adaptación, neurosis, locura o rebelión”.*²³⁹

La tendencia de los jóvenes de vivir y permanecer en “el límite”, la cual a veces toma sentidos y persigue fines que no se agotan en las estrategias del reto, la rebeldía, la subcultura, la trasgresión y la ruptura, sino que adoptan dimensiones éticas y estéticas de la existencia desde las cuales, como opina Mamone:

*“Integrarse en una sociedad corrupta o en una sociedad con valores como los que ostenta la nuestra implica para el adolescente formar parte del circo. En este contexto, quedarse afuera marca una posición de no complicidad con el sistema. Marginarse es entonces una manera de construir y de sostener valores que no se integran en una cultura perversa (...) en toda conducta antisocial hay una esperanza ya que es la forma que tiene el niño de buscar aquello que le han robado, en su caso el límite o la figura de una autoridad.”*²⁴⁰

Pero para no darle un final escéptico al presente trabajo vale la pena considerar que, aunque los adolescentes suelen mostrarse muy desconfiados —justificadamente o no—, para incluirse y participar en propuestas que provienen de los adultos, de la escuela, de sus padres, de los docentes o de psicólogos y otros profesionales, en la actualidad existe la posibilidad de que acepten, construyan y disfruten de espacios de participación, creatividad y expresión que mantienen cierta flexibilidad, para que puedan sentirse favorecidos por reglas de certidumbre,

²³⁷ Freud, S. *El malestar en la cultura*, Obras Completas, Tomo XXI, Amorroutu, Buenos Aires, 1976, p. 119.

²³⁸ Rozitchner, *op. cit.* pp. 203-204.

²³⁹ *Ibid.*

²⁴⁰ *Ibid.*

convicción y seguridad, sin desconfiar paranoicamente de cualquier propuesta educativa, cultural, pedagógica o psicológica, simplemente porque venga de adultos. Tanto los cursos y talleres vivenciales, de “crecimiento personal”, de “proyecto de vida”, etc. que he realizado en la actualidad en algunas escuelas secundarias y de nivel medio de nuestro país, basados en técnicas de juego, dinámicas de grupo, intercambio de experiencias, psicodramatización y expresión corporal constituyen herramientas privilegiadas para el trabajo con jóvenes, ya que aseguran la fluidez y la flexibilidad y alejan la ortodoxia que tanto los espanta a ellos y tanto nos dificulta el trabajo a quienes realizamos actividades educativas con adolescentes.

Darle la palabra verdaderamente a los jóvenes implica reconocer que los adultos y sobre todo los docentes, casi siempre pensamos que los jóvenes primero deben de aprender a escuchar y después a hablar, por lo cual muchas veces sólo provocamos el rechazo, el aburrimiento, la huida y la evitación, a causa del “sermón” o, como los jóvenes lo llaman, “el rollo” o el “bla-bla-bla” que los aleja estableciendo una distancia que impide todo tipo de trabajo común. Como dice Mamone:

“El adulto siempre tiene algo para decirles y no puede escucharlos. Sólo en la medida en que se evita ese protagonismo se puede generar algún tipo de intercambio. La adolescencia no es algo que le pasa sólo al chico que está delante de uno, sino a todo un grupo —es una experiencia grupal y familiar— y la desorientación es tanto de los chicos como de todo el contexto. El adolescente necesita un espacio donde poder probar, equivocarse y transgredir —sin que ello signifique una vivencia terrible para los que lo rodean— y para esto es necesario un espacio de juego y experimentación”.

En esta línea de trabajo profesional, la palabra deja de ser el único medio de expresión posible, sino uno entre varios y la actividad “sin palabras” nos llega a revelar (a los docentes y a los mismos jóvenes) que al pensamiento individual también le hace mucha falta la acción y la reflexión colectiva. Pero igualmente en el caso de requerirse un tipo de atención “más profunda” e individualizada a los problemas de los adolescentes, estas vías de expresión facilitan la comunicación y proponen la palabra como un lugar de llegada y no un punto “obligado” de partida.

ANEXO I

MOTIVOS DE REPORTE POR INDISCIPLINA ESCOLAR

1. Contra la autoridad y/o la institución escolar:

1.1 Alterar el orden del grupo (AOG)

Se refiere a comportamientos y actitudes de un alumno o un grupo de ellos, cuya consecuencia e intención atribuida al alumno es alterar el orden del grupo, distraen a otros compañeros o los inducen a participar en actividades diferentes y aún contrarias a las actividades académicas. Algunos ejemplos de esta categoría son:

- Aventar objetos a la cabeza de compañeros
- Gritar en clase sin motivo
- Empuja a un compañero y causa indisciplina en el grupo, en presencia de la maestra.
- Mentir diciendo que no hubo clase haciendo que los demás griten y se paren de su lugar
- Contestar a una provocación provocando indisciplina.
- Simular una pelea provocando que una compañera saliera golpeada
- Jugar con otro compañero a lanzarse agua y mojar los vidrios
- Ponerse a barrer en un salón diciendo que había sido castigado
- Se mete y sale por las ventanas del salón alterando el orden del grupo.

d)

1.2 Desobedecer (DB)

Hace referencia a no atender a una instrucción, orden o sanción, haciendo en ocasiones algo contrario a lo que se les indica, ser agresivo al contestar,

- No obedece orden de no ir a algún lugar (las canchas, el baño)
- Se le da una sanción y no la cumple.
- No deja dar su clase a la maestra; no le hace caso al maestro, se ríe en vez de contestar
- No avisa a su mamá de los reportes por segunda ocasión
- Mete su mochila por la ventana y se porta agresivo al reprenderlo

1.3 Falta de respeto a profesores (FRP)

1.3.1 Un caso particular de falta de respeto: el prof. Mc.

- Aventó una goma a la cabeza al profesor "Mc.-1" cuando estaba dibujando en el pizarrón.
- Dice a un compañero que es hijo del "paisa" (El profesor "Mc.-1" es de origen indígena de Oaxaca, lo cual es notorio en sus rasgos físicos, su piel morena y en su forma de hablar , por lo que los alumnos de varias generaciones le han puesto varios apodos tales como "el paisa", "el indio", "Tizoc", etc.)
- Pegó calcomanía en el asiento del profesor "Mc.-2" que queda adherida a la parte trasera de su pantalón, causando la risa generalizada del grupo. *(El alboroto que los alumnos provocan es lo que en muchas ocasiones hacen que vaya alguno de los prefectos e indaguen qué pasa, más que por que el profesor Mc. los reporte).*
- Junto con otros 3 compañeros puso una tachuela en el asiento al profesor "Mc.-2" (Al levantarse rápidamente de su asiento el profesor y con gesto de dolor, causa la risa generalizada de casi todos los alumnos; en esta ocasión el maestro los reportó a la orientadora y esta a su vez con la directora. Al hacer una indagación, la orientadora le pide a los alumnos que en hojas separadas anoten quiénes fueron los responsables,

con lo que se señala a 5 alumnos. La sanción en este caso fue mandar llamar a sus padres y ser suspendidos de la escuela por una semana)

- Trajo tachuelas que se le pusieron al profesor "Mc.-2" en su silla. (Por haber sido el causante de la maldad al profesor Mc., además de la sanción a los compañeros que participaron, la directora habla con sus padres y les hace firmar una "carta compromiso" junto con su hijo, advirtiéndoles que la próxima vez será "suspendido definitivamente")
- Junto con otros 4 compañeros lanzan proyectiles sobre el profesor "Mc.-1" cuando está dibujando un mapa en el pizarrón, fingiendo que están trabajando cuando el profesor voltea. *(Según recuerda la orientadora y al preguntarle a los niños reportados, cuando el profesor preguntó "¿quién está aventando papeles?" 3 niñas dijeron el nombre de los responsables, lo cual dio lugar a una discusión entre éstos y las deladoras, a las cuales dos de ellos se refieren agresivamente diciéndoles por los apodos de: "la rata", "...por orejona"; "la lombriz" "...por flaca" y "la bigotes", pues tiene vello visible en su cara morena. En este caso, el maestro envía por la prefecta y los alumnos señalados son remitidos a la oficina de Orientación, los cuales salen del salón con expresiones amenazantes hacia las "deladoras").*
- Al pedirle el maestro Mc. que recoja la basura le dijo que "eso" era él.
- Pegó un letrero que decía "pégame" en la espalda al prof. Mc.
- Por cantar utilizando groserías estando el Profr. Mc. en el salón.
- Pegó el letrero "patéame el trasero soy puto" en la espalda al Maestro Mc.

1.3.2 Falta de respeto a otros profesores:

- Le mienta la madre con la flauta al profesor "Pd.-3" por su baja calificación (El alumno reportado es descrito por la trabajadora social como "muy agresivo", "no se sabe de sus padres y sólo vive con su abuela que tiene poca autoridad sobre él" y "...parece que anda en malos pasos con unos "chavos banda" de la colonia")
- Derrama refresco "accidentalmente" sobre el profesor "Au.-3" (Las comillas indican que se pone en duda que lo ocurrido haya sido accidental y por lo tanto merece una sanción, consistente en que la madre acompañará a su hijo a tomar la clase de Física, en la que ocurrió el incidente)
- Toma el material del profesor. Lo mandan a la dirección y se queda en el patio. (este es un caso de "doble desobediencia", lo cual le merece una "doble llamado de atención" por parte de la directora, por lo cual es sancionado mandándolo a hacer labores de mantenimiento en la escuela como es podar el pasto)
- Por alburear en la clase de la Maestra "Lo.-1"
- Pateó a un compañero estando presente el profesor en el salón de clases
- Escribe en el cuaderno "yo afirmo ser tonto" para que lo lea la profra.
- Al ir reportada a la dirección se estaba riendo con otra compañera

e)

1.4 Falta de respeto a otras personas (FRO)

- Gritó "cállate" al auxiliar de intendencia
- Dijeron "vieja chismosa" a la conserje
- Faltó al respeto al señor de intendencia mentándole la madre con la flauta
- Faltó al respeto al padre de un compañero y es "repetidor"
- Gritó "prostituta" desde ventana del salón a una señora de la unidad habitacional contigua *(el alumno gritó "puta", pero por pena la orientadora anota en el reporte "prostituta")*

1.5 Indisciplina en la escuela (IE)

- Avienta papeles a sus compañeras de la cooperativa
- Jugar en ceremonia cívica deslumbrando a los demás con un espejo.
- Mover la lámpara del jardín "simulando temblor"
- Por crear desorden en la cooperativa se pierde dinero que tendrá que pagar.

1.6 Indisciplina fuera de escuela (IFE)

- En una salida, lanza objetos desde la ventanilla del autobús
- Un grupo de 10 alumnos, tratan de entrar en otro turno a la escuela y se ponen "necios"

1.7 Dañar enseres de la escuela (DEE)

- Hace una marca en la mesa del taller
- Tirar las cortinas
- Se paran en la puerta y la dañan
- Juega en un prado y daño de puerta.
- Maltratar mueble y pared.
- Golpea la puerta del baño.
- Dañó con un cutter una banca.
- Avienta sillas en su salón.
- Haber pintado su banca
- Por jugar con un compañero destruyen una paleta de la banca
- Maltrata los prados al jugar con una pelota
- Patear y destrozarse un cuaderno de orientación Educativa

1.8 No traer cuaderno de firmas (NCF)

- No trae tareas y no trae su cuaderno de tareas firmado
- Problemas disciplinarios y no traer cuaderno ni tareas firmadas

2. Conflictos con compañeros

2.1 Falta de respeto a compañeros (FRC)

- Le mentó la madre a un compañero; Arrastró a un compañero; Escupió a un compañero; Escupir a una compañera; Mojar a un compañero; Poner tachuela a un compañero; Le dice apodos a un compañero
- Juega y al quitarle estampas ofende compañera
- Raya a un compañero con corrector
- Tirar papeles a compañeras
- Cortó el pelo a 2 compañeras
- Hablar inadecuadamente de una compañera
- Lanza papel mojado al ojo de un compañero
- Señala a sus compañeras con su pene
- Escribe "puto" y "maricón" en 2 exámenes de compañeros.
- Le pica las "asentaderas" a una compañera con un cuaderno
- Pregunta a sus compañeras si son "vírgenes". Se le ofrece "apoyo"
- Trae un condón y le dice a una compañera que lo va a usar con ella
- Aventar cacahuates a un compañero en clase
- Corretear a un compañero por el pasillo, Se escupe con otro comp.
- Pinta la cabeza de un compañero c/plumín.
- Escribe nota a compañero con muy mala información sexual

- Peleó en clase y se escupe con otro compañero
- Burlarse de compañera por medio de una caricatura
- Molestar frecuentemente a compañera con comentarios obscenos
- Haberle faltado al respeto a una compañera
- Por estar molestando e insultando a sus compañeros.
- Se burla de un compañero por ser moreno
- Le puso el pie en la cara a un compañero que estaba en el suelo
- Contestó majaderías a un compañero para no dejarle su asiento
- Le cortaron el pelo sus compañeros pero ella "se lleva" con ellos

2.2 Dañar objetos de los compañeros (DOC)

- Jugando c/compañera rompe suéter a otro
- Rompió un anillo de oro de su compañera
- Rompe cuaderno a compañero que rompió el suyo. Reponer lo escrito.
- Mancha el pantalón de un compañero.
- Dañando un aparato de juego.
- Tira un material de laboratorio de un compañero

2.3 Pelear con compañeros (PC)

- Se avienta y pelea en el barandal con un compañero
- Golpea a un compañero por haberle aventado agua
- Amenazó a una compañera con un "cutter" (objeto prohibido)
- Agrede compañera con cinturón.
- Pelear con compañero y aventarlo en el barandal
- Va al turno vespertino a golpear a compañera.
- Se jala de los cabellos con una compañera
- Se peleó por aceptar una provocación. Se le pide que no lo haga.
- Pateó a un compañero estando presente el profesor En el salón de clases
- Intercambio de golpes c/ compañero en el laboratorio
- Estar provocando con frecuencia a una compañera que "le cae mal"
- Actitudes y palabras agresivas de otra compañera y su madre.
- Le dio una patada a un compañero por haberle dicho una grosería
- Dio sugerencias de donde se podían ir a pelear unos compañeros
- Pelea con un compañero por haberle tirado agua accidentalmente
- Picó con un lápiz a otro porque le dijo varias veces que tiene caspa

3 Comportamientos de riesgo

3.1 Traer objetos prohibidos (TOP)

- Trae un spray que le cae en los ojos a un compañero
- Se le encuentran dos cervezas. Lo niega pero el grupo lo acusa.
- Haber traído una pistola de diabolos. Se le entregará hasta fin de año.
- Ofrecer a 3 compañeros fotografías con mensajes sexuales de baja calidad
- Traer cigarros
- Traer unos walk-man
- Pide un cigarro a una compañera

3.2 Malas palabras (MP)

- Escribe "puto" y "maricón" en 2 exámenes de compañeros.

- Escribió el letrero "patéame soy puto"
- Elaborar un recado "soy puto dame una patada en el trasero"
- Canta "Chingue a su madre el PAN" (en época electoral)

3.3 Juego inadecuado o peligroso (JIP)

- 5 alumnos ponen caca de perro en la lapicera de niña
- 4 alumnos encienden un cigarro hasta dejarlo consumir
- 3 compañeras la tiran al piso y jugaban a desvestirla
- Arrastró a un compañero por el suelo
- Juegan a aventar el zapato de un compañero a la basura
- Juega con spray y le cae en los ojos a un compañero
- Lanza mochila de un compañero al patio
- 2 alumnos juegan con un espejo para "ver" a una de sus compañeras
- Le da "pamba" a sus compañeros.
- 4 alumnos lanzan su flauta por la ventana de los baños
- Puso plastilina en una llave de gas del laboratorio
- Le picó un ojo a una compañera jugando
- Esconder plumas de una compañera en la bata de otro.
- Haber tirado una mochila al agua.
- Golpeó accidentalmente a una de sus compañeras
- Jugando con un compañero pretende tirarlo por el barandal al patio
- Juegos bruscos con un compañero en clase de música
- Jugar a quitarle los lentes a compañera que se golpea
- Tener en el salón un globo con agua; se revienta mojándole el pantalón
- Jugar a darse patadas en el baño con otro compañero
- Empujar a otro provocando que una compañera se caiga y se golpee
- Por "amistad" con un compañero (la alumna es sorprendida en un rincón con él).
- Lanzó una mochila desde el 2º piso al jardín
- Subirse al techo de la bodega de los trabajadores
- Jugar con un "cutter" con un compañero.
- Juego brusco con compañero haciendo que se golpee en el suelo
- Levantó a un niño y trató de meterlo en un bote en llamas
- Por realizar dibujos morbosos con tres compañeros.
- Mojarse con otras compañeras en los baños.
- Jugar bruscamente dentro del salón de clase con sus compañeros.
- Puso el pie a un compañero que se cayó sobre otra.
- Empujó a varios compañeros en pasillo ocasionando que se lastimaran
- Darle una nalgada a una compañera
- Le cortó el pelo a una compañera (porque así se llevan)
- Hacer dibujos morbosos con 3 compañeros
- Jugando le pone un cutter en el cuello a un compañero
- Echarse "un gas" y burlarse en el salón de clases

3.4 Acto de corrupción o robo (CR)

- Vende un trabajo a otros compañeros
- Presenta como suyas láminas de otro compañero
- Tenía "un objeto" que no le pertenecía
- Abrir un estante del taller de electrónica

- Tomó el cuaderno de un compañero.
- Prestó la tarea a compañeros "fomentando su flojera"
- Haber falsificado la calificaciones de Hist. Universal.
- Alteró las calificaciones de la boleta del primer bimestre
- Vender a alums. de 1º fotocopias con "mensajes sexuales de baja calidad"
- Toma unos guantes de intendencia y se los regala a un compañero
- Falsificó recado de enfermedad de su madre p/ no venir a firmar la boleta
- Prestar libro a otro compañero para que éste lo presentara como suyo
- Miente contando supuestos conflictos entre sus padres y abandono
- Apuesta con un compañero un libro que le dio la escuela por problemas económicos

3.5 Irse de pinta (PT)

- Haberse ido de pinta por segunda ocasión.
- Se fue de pinta un día. Si se va de pinta se dará de baja definitiva (sin responsabilidad para la escuela)

4 Incumplimiento de requerimientos académicos

4.1 Retardos (R)

4.2 Otras actividades en clase (OAC)

- Hace tarea correspondiente a otra materia. Hacer trabajo de las 2
- Estar comiendo dentro del salón de clases.

4.3 No trabaja en clase (NTC)

- No trabaja y mal sentado
- No trabaja en clase e indisciplina

4.4 Jugar en clase (JC)

- Pintarse con otro compañero
- 5 alumnos se avienta garbanzos con otro compañero en clase

4.5 Salirse de clase (SC)

- Se sale de clase por "andar de novia"
- Salió del salón por ausencia del profesor
- Se salió de Biología por estar con sus compañeros
- Se sale al baño si pedir permiso
- Se sale del salón sin permiso acompañada por otra compañera
- Por salirse del taller sin autorización del profesor.
- Se sale de clase y permanece mucho tiempo en el baño

4.6 No entrar a clase (NEC)

- No entró a clases. Sanción: Que los padres asistan a clases con el

4.7 Falta injustificada (FI)

- Falta mucho. La familia había pensado sacarla por alta reprobación
- Llegó tarde y se regresó de la esquina

4.8 Falta de tarea (FT)

- No entregó una maqueta y no cumple en Educ. Física

- Presentar trabajo en "tres tantos"
- No cumplir con trabajos atrasados.

4.9 Sin material de trabajo (SMT)

- No trajo su cuaderno de comunicación; No trae material de Artes Plásticas; No trae su cuaderno de comunicación

4.10 Uniforme incompleto (UI)

- No trae bata de laboratorio
- No trae uniforme de Educ. Física por "falta de voluntad (según padre)
- No participa en Educación física por no tener tenis.
- Traer 2 pares de tenis, entrar con los blancos y cambiarse en escuela

4.11 Bajo aprovechamiento. Escolar (BAE)

- No está cumpliendo en la materia de civismo
- Tiene 7 materias reprobadas.
- Problemas de aprovechamiento en casi todas las materias
- Sólo aprobó Taller

5. Inespecíficos

5.1 Otros (O)

- Pintarse la cara
- Venir a la escuela sin desayunar
- Traer falda corta.
- 3 alumnas reportadas por no dar avisó a tiempo del conflicto entre otras 2 compañeras
- Fue amenazado y agredido por otro en la calle. Se avisa a su madre.
- Desea trabajar por las tardes sin descuidar sus estudios
- Se llevó el libro de un compañero y no lo trajo a tiempo
- Pierde un compás y lo tenía otra compañera
- Se le entrega una rodillera pendiente para su tratamiento

5.2 No específica (NE): Son aquellos reportes en los que no aparece ninguna anotación, es borrosa, ilegible o sólo aparece la sanción.

TIPO DE SANCION O "SOLUCION" APLICADA A LA INDISCIPLINA ESCOLAR

1. Involucra familiares

1.1 Hablar con la madre

1.2 Hablar con el padre

1.3 Hablar con familiar

1.4 Hablar con padre y madre

1.5 Castigo de los padres

1.6 Tomar clase con su hijo

- Su madre acepta la propuesta de que a la próxima esté en un bote de basura en la plaza cívica frente a sus compañeros (*no específica de quien fue la propuesta*).
- Agrede compañera con cinturón. TE ayudar en trabajos de fin de año

2. Involucra al alumno

2.1 Llamado de atención

2.2 Advertencia de sanción

2.3 Escribir su reporte

2.4 Solicitar apoyo al profesor tutor

2.4 Canalizar a especialista

- Llevarlo a un centro de atención a la conducta

2.5 Carta condicional

3. Implican trabajo

3.1 Tarea o castigo ejemplar

- Escupió a un compañero. Hacer trabajo sobre la saliva
- Se le amenaza de tunda pública por sus padres
- Jugar en los baños. Deberá lavarlos el día que se le indique

3.2 Reparar daño

- Rompió cuaderno de otro. Tiene que reponerlo y rescribir
- Mancha el pantalón de un compañero. RD: Pagar el 50% del valor.

3.3 Trabajos de mantenimiento

3.4 En la escuela

4 Separación de clases

4.1 Suspensión en su casa

4.2 Suspensión y trabajo escuela

4.3 Turno corrido

4.4 Amenaza de suspensión definitiva

4.5 Suspensión definitiva

- Aviso a su padre se le regresará la próxima vez (sin responsabilidad para la escuela)
- Se le regresará a su domicilio
- Retardos. AS: al próximo se le regresará a su casa (sin responsabilidad para la escuela)
- 6 retardos. Se llama a su papá por tel. y se lo lleva

5. Inespecíficos

5.1 No reporta

5.2 Otros

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Abbagnano, N., *Diccionario de Filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992.
- Ajuriaguerra, J., *Manual de psiquiatría infantil*, Barcelona, Masson, 1983.
- Auchter, T., *Crítica de la pedagogía antiautoritaria*, Salamanca-España, Sociedad de Educación Atenas, 1979.
- Balbier, E., *Michel Foucault, filósofo*, Barcelona, Gedisa, 1995.
- Baldwin, J., *Dirección de las escuelas*, Nueva York, Appleton, 1889.
- Ball, S. J., *La micropolítica de la Escuela: hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós, 1989.
- Ball, S. J., *Foucault y la educación*, Madrid, Morata, 1993.
- Barthes, R., *El grano de la voz*, México, Siglo XXI, 1985.
- Baudrillard, J., *De la seducción*, Buenos Aires, Planeta-De Agostini, 1993.
- Bergeret, J., *La violencia fundamental: el inagotable Edipo*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1990.
- Biasutti, B., *Guía para una educación no represiva*, Salamanca-España, Sociedad de Educación Atenas, 1975.
- Bordieu, P. y Passeron, J. C., *La Reproducción*. Barcelona, Laia, 1977.
- Cerezo, R. F., *Conductas agresivas en la edad escolar*, Madrid, Pirámide, 1999.
- Cerna, M. M., *La personalidad del Maestro: el maestro de segunda enseñanza*, México, Biblioteca Pedagógica de Mejoramiento Profesional, S.E.P., Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 1969.
- Cerna, M. M., *La personalidad del maestro*, México, Oasis, 1969.
- Comenio, J. A., *Didáctica Magna*, 3ª Ed., México, Porrúa, 1988.
- Curwin, R. L. y Mendler, A. N., *La disciplina en clase: guía para la organización de la escuela y el aula*, Madrid, Narcea, 1983.
- Curwin, R. L. y Mendler, A. N., *Disciplina con dignidad*, México, ITESO, 1996.
- Chanel, E., *La escuela odiada*, Bilbao, Desclée de Brower (Colección «Magíster-Guía»), 1976.
- Dos Santos, J. V. «La violencia como dispositivo de exceso de poder», *Revista Sociedad y Estado: violencia*, Departamento de Sociología de la Universidad de Brasilia, Brasilia, Julio/Diciembre, Vol. X, No. 2, (1995).
- Dreyfus, H.L. y Rabinow, P. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, U.N.A.M., 1988.
- Ekstein, R. & Motto, R. L., *Del aprendizaje por amor al amor por el aprendizaje*, Buenos Aires, Paidós, 1969.
- Escobar, M. R., *Contribución al estudio del poder*, México, UNAM-ENEP Acatlán, 1988.
- Estrada-Inda, L. y Salinas, F. J. L., *La teoría psicoanalítica de las relaciones de objeto*, México, Hispánicas, 1990.
- Fernández, G. L., *Disciplina Escolar*, México, Fernández Eds., 1958.
- Fontana, D., *La disciplina en el aula: gestión y control*, Madrid, Santillana, 1986.
- Foucault, M. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (9ª Ed.), México, Siglo XIX, 1984.
- Foucault, M., «El sujeto y el poder», en Dreyfus, H.L. y Rabinow, P., *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, UNAM, 1988.
- Foucault, M., *La imposible prisión*, Barcelona, Anagrama (Mesa redonda del 20 de mayo de 1978), 1982.
- Foucault, M.: *La Arqueología del Saber*, México, Siglo XXI, 1996.

- Funes, A. J., *La nueva delincuencia infantil y juvenil*, Barcelona, Paidós, 1990.
- Funk, W., «Violencia escolar en Alemania», *Revista de Educación*, **313**, (1997).
- Galeana, C. R., *La infancia desertora*, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano A. C., 1997.
- Gámez, J. L., *Organización de la escuela secundaria mexicana*, México, Galve, 1976.
- García S. S. y Vanella, L., *Normas y valores en el salón de clases*, México, Siglo XXI-UNAM, 1992.
- Ghiso, C. A., *Pedagogía y conflicto: pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar*, Medellín-Colombia, CESEP, 1998.
- Giammancheri, E. y Peretti, M., *La educación moral*, Barcelona, Herder, 1981.
- Glazman, R. *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*, México, SEP-EI Caballito, 1986.
- Gramsci, A., *La alternativa pedagógica*, Barcelona, Nova Terra, 1976.
- Heargraves, *El trabajo y la cultura de los profesores en la era de la postmodernidad*, Madrid, Morata, 1996.
- Hegstrom, P., *Hombres violentos y sus víctimas en el hogar*, Kansas-EUA, Casa Nazarena de Publicaciones, 2001.
- Hernández R. S., *Disciplina Escolar*, México, Fernández Eds., 1958.
- Hirigoyen, M. F., *Acoso Moral: el maltrato psicológico en la vida cotidiana*, Barcelona, Paidós, 1999.
- Jackson, P. W., *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1998.
- Jiménez y Coria, L., *Organización Escolar*, México, Fernández Eds., 1955.
- Kahn, J. H. & Nursten, J. P., *Causas y tratamiento del rechazo escolar*, Buenos Aires, Paidós, 1977.
- Kahn, J.H. y Nursten, J. P., *Causas y tratamiento del rechazo escolar*, Buenos Aires, Paidós, 1977.
- Kohl, H., *Autoritarismo y libertad de enseñanza*, Barcelona, Ariel Quincenal núm. 73, 1974.
- La Belle, T. J., *Educación No Formal y cambio en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1980.
- Leñero, O. L., *Jóvenes de hoy*, México, Pax-MEXFAM, 1990.
- Lipovetsky, G., *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Anagramam (13ª. Ed.), 2000.
- Lipovetsky, G., *El imperio de lo efímero*, Barcelona, Anagrama, 1998.
- Lombardi, F., *Las ideas pedagógicas de Gramsci*, Barcelona, A. Redondo, 1972.
- López, V. J., *Criminología*, México, ITESO, 1993.
- Martiarena, O., *Michel Foucault: Historiador de la subjetividad*, México, ITESM-EI equilibrista, 1995.
- Merquior, J. G., *Foucault o el nihilismo de la cátedra*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985.
- Mooij, T., «Por la seguridad en la escuela», *Revista de Educación*, **313**, (1997).
- Moreno, J. M., «Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa», *Revista Iberoamericana de Educación*, **18**, 1997 .
- Moreno, J.M., *Los exámenes: graduación secundaria y acceso a la universidad en seis países occidentales*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1992.
- Muñoz, S. A. y Román, P. M., *Modelos de Organización escolar*, Bogotá-Colombia, Cincel-Kapelusz, 1989.

- Murray, A. S., *Una sociedad sin castigo corporal. Marcando el diablo fuera de ellos: castigo corporal en familias americanas*, USA, Lexington Reserva, 1994.
- Neill, A. S., *Maestros problema*, México, Editores Mexicanos Unidos, 1975.
- Noyola, G. *Modernidad, disciplina y educación*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2000.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J., «El aula como escenario de la vida afectiva y moral», *Cultura y Educación*, **3**, pp. 5-18, (1996).
- Ortega, R., «El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales», *Revista de Educación*, **313**, 143-158, (1997).
- Palacios, J. *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia, 1978.
- Pérez-Delgado, E. y García-Ros, R., *La psicología del desarrollo moral*, Madrid, Siglo XXI, 1991.
- Pollock, L. A., *Los niños olvidados: relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Ponce, A., *Humanismo burgués humanismo proletario*, México, Cartago, 1981.
- Portelli, H., *Gramsci y el bloque histórico*, México, Siglo XXI, 1982.
- Primero-Rivas, L. E., *El maltrato a los niños y sus repercusiones educativas (vol. 1)*, México, FICOM-UNICEF-DPSDDF-CNDH, 1992.
- Rockwell, E., *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Rodríguez, E. M., *Autoestima: clave del éxito personal*, México, Manual Moderno, 1988.
- Rosenberg, C., *The family in history*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1977.
- Rotterdam, Erasmo, *Elogio de la locura*, Madrid, Bruguera, 1984.
- Rozitchner, L., *Freud y el problema del poder*, México, Plaza y Valdés, 1987.
- Rozitchner, L., *Freud y los límites del individualismo burgués*, México, Siglo XXI, 1979.
- Sandoval, F. E., *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, México, Plaza y Valdés-U.P.N., 2000.
- Sartori, G., *Homo videns: la sociedad teledirigida*, Madrid, Santillana-Taurus, 1998.
- Schatzman, M., *El asesinato del alma: la persecución del niño en la familia autoritaria*, México, Siglo XXI, 1985.
- Schmid, J. R., *El maestro compañero y la pedagogía libertaria*, Barcelona, Fontanella, 1973.
- Secretaría de Educación Pública, *Manual del director del plantel de Educación Secundaria*. Proyecto Estratégico # 5: Fortalecimiento de la capacidad técnico-administrativa de los directores escolares, México, SEP, 1987.
- Skinner, B. F. *Más allá de la libertad y la dignidad*, Barcelona, Martínez Roca, 1990.
- Snyders, G., *Historia de la Pedagogía*, Barcelona, Oikos-Tau, 1974.
- Tarcus, H., *Disparen sobre Foucault*, Buenos Aires, Eds. El cielo por asalto, 1995.
- Teil, P., *Los niños inadaptados: origen y significación de la inadaptación escolar*, Valencia-España, Marfil, 1976.
- Terán, O., *Michel Foucault: El discurso del Poder*, Buenos Aires, Folios, 1985.
- Tröger, W., *La juventud se rebela*, Valencia-España, Marfil, 1972.
- U.S. Education Department, *Violence and discipline problems in U.S. public schools: 1996-97* (Last updated March 18, 1998)
- Veyne, F., *¿Cómo se escribe la historia?: Foucault revoluciona la historia*, Madrid, Alianza, 1984.
- Watkins, C. y Wagner, P., *La disciplina escolar*, Barcelona, Paidós, 1991.