

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

✓ **EL ORDEN DISCIPLINARIO COMO EJERCICIO DEL PODER EN
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIATURA EN
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN PRESENTADA:**

VÍCTOR MANUEL PARRA GARCÍA

DIRECTORA DE TESIS:

PROFRA. MA. DE LOS ANGELES VALDIVIA DOUNCE



FEBRERO DEL 2000

Me interesa mucho más la moral que la política o en todo caso, la política como una ética.

Michel Foucault, 1983

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
1. PROBLEMATIZACIÓN	7
2. MARCO TEÓRICO	10
2.1 La obra de Michel Foucault	11
2.2 La voluntad de poder	18
2.3 Orden disciplinario	23
2.4 Aplicaciones de Foucault para el estudio de las instituciones escolares	32
3. METODOLOGÍA	39
4. EL MAPA DE LOS SUJETOS EN EL ENTRAMADO ESCOLAR	43
4.1 Estudiantes	46
4.2 Profesores	56
4.3 Autoridades	58
4.4 Padres de familia	60
5. EL DISEÑO DEL PODER EN LA ESCUELA SECUNDARIA	62
5.1 El tiempo escolar	66
5.2 El espacio: una arquitectura panóptica	69
5.3 Los llamados al orden	71
5.4 Los archivos escolares	74

6. ORDEN DISCIPLINARIO: ESTRATEGIAS Y RESISTENCIAS	75
6.1 La dimensión del control	75
6.2 Tiempo de estrategias	77
6.3 Los manejos del poder	82
6.4 Los rituales del poder	86
6.5 Resistencias y contestaciones escolares	89
6.6 Otras resistencias	95
7. CONCLUSIONES	97
7.1 Entender las resistencias	100
7.2 Diez notas últimas	103
BIBLIOGRAFÍA	109

PRESENTACIÓN

El estudio del orden disciplinario escolar en particular contiene una connotación diferente al imbricarse con el saber o el conocimiento que la institución reproduce como el sentido que le da existencia.

Para lograr este acercamiento me propongo hacer un estudio de lo disciplinario, dejando a lado la parte del saber, aunque no omito referirlo en el cuerpo de la descripción. La organización final del presente documento entonces se integra de la siguiente manera:

En una primera parte planteo el problema de estudio, identificando en esto la referencia de los estudios disciplinarios que han retomado a Michel Foucault como un teórico que permite analizar este asunto de poder instaurado en la sociedad moderna. Ciertamente en esta primera parte ahondo en las contribuciones particulares de cada uno de ellos, como una manera didáctica que permitió aclararme las aportaciones desarrolladas durante el tiempo en que fue diseñada y desarrollada la investigación.

En la segunda parte establezco las categorías más importante para la comprensión del orden disciplinario en la escuela. Con ello, expongo la conceptualización que corresponde a esta peculiar manera de estudiar el poder de parte de Foucault. Nuevamente incorporo un desarrollo de la tradición de pensamiento que permita entender el pensamiento del autor. En el tercer capítulo, expongo brevemente la metodología utilizada para contar los registros a que haré referencia en la exposición de los resultados.

En los siguientes capítulos describo los resultados del trabajo en un esquema que presenta la dinámica del poder en la escuela, los sujetos escolares, las estrategias del control escolar y las resistencias, y una reflexión última en la cual expongo las conclusiones de la investigación y de la actividad educativa desarrollada.

Cómo poder entender el tiempo tan largo que significó escribir esta experiencia escolar. Se inició su primera versión en 1995, cinco años después de que salí de la escuela: en gran medida ante la posibilidad que permitió un curso de etnografía escolar; mismo que facilitó el incorporar la interpretación en estudios como éste, y valorar el trabajo de observación desarrollado en el ciclo 1988-1989.

Ahora concluyo el trabajo después de contar con la asesoría de la maestra Angeles Valdivia Dounce y de las horas de discusión que tuve para aclarar y pulir el presente documento. En particular, Angeles me permitió diferenciar y entender las conductas de contestación que son una parte central en el presente estudio. Dedico el presente trabajo a la memoria de Mauricio quien estuvo cerca de su redacción.

1. PROBLEMATIZACIÓN

En 1988 me hice cargo de la materia de ciencias sociales en la Escuela Secundaria Técnica 93. En ese entonces había iniciado una investigación sobre el poder escolar a partir de la teoría de Michel Foucault, estudio que modifiqué y enriquecí ante la nueva dinámica de trabajo. Fue así que el estudio de la escuela no tuvo un camino único. En el trayecto observé y registré los actos cotidianos; reflexioné hasta llegar a reconstruir una realidad más compleja de lo esperado; en todo ello, rescaté discursos e imágenes que me interesaron; donde con el apoyo de mi intervención directa como profesor pude recoger mayor información, en ocasiones me vi abrumado ante la diversidad de situaciones que confronté, en tal caso esta situación indica la existencia de mecanismos complejos atravesando las relaciones escolares.

Al trabajar en la escuela durante estos meses, consolidé la idea de desarrollar el estudio sobre la realidad escolar de una secundaria entendiendo las relaciones sociales de poder, la disciplina escolar y las expresiones de resistencia.

En 1987, al momento de plantearme la investigación eran casi inexistentes los abordajes académicos sobre este enfoque del poder escolar, la mayor parte de las temáticas cercanas a la educación se concentraban en el estudio del funcionamiento y de la gestión escolar. Excepcionalmente, a principios de la década de los ochenta, la Universidad Autónoma de Aguascalientes realizó una investigación sobre la disciplina escolar en la educación primaria¹ y también Emilio Tenti elaboró otra sobre la formación de la moral pública en el Estado educador en el siglo XIX². En ellos las ideas de Michel Foucault son parte del

¹ José Bonifacio Barba Casillas, et al. *La disciplina control en la escuela primaria. Estudio de caso en cuatro escuelas de Aguascalientes*, tomo I y II, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, 1985, págs. 57 y 38.

² Emilio Tenti. *Educación, moral de clase y génesis del Estado moderno en México (1867-1910)*, UPN/SEP, México, 1985, págs. 102 (Serie: investigación educativa no. 4).

cuerpo teórico de su análisis. Ambos trabajos los conocí años posteriores al planteamiento del presente estudio.

Estas investigaciones son de un corte cualitativo³, por el uso de la etnometodología o por el análisis historiográfico en el caso de Tenti.

En la problematización inicial recuperé la conceptualización de *Vigilar y Castigar*⁴, desde donde establezco un acercamiento a la escuela para probar la argumentación contenida en el libro. Preparé al respecto un instrumental para recoger la observación, atendiendo la actuación de los sujetos observados desde el salón de clases, patios y pasillos, para identificar la relación espacio y tiempo respecto al aprendizaje y la disciplina.

El poder en su expresión de saber y disciplina es la primera inquietud en las observaciones, no existía aun la acotación de registrar solo el orden disciplinario como sucedió meses después. Fue un momento donde el tipo de observación integraba saber-poder, aunque también confirmó las dificultades que podría enfrentar al estudiar el poder escolar de esa manera. Todo era potencialmente registrable al abordar el conocimiento de la institución escolar.

En un segundo momento, consideré las relaciones escolares como relaciones de fuerza, y establecí que el orden disciplinario atravesaba mi práctica docente, y que yo mismo utilizaba la disciplina para estar integrado a la institución.

Al pasar las semanas al incorporarme como profesor, identifiqué crecientemente el problema del poder al localizarlo en la disciplina escolar, entendiéndola a ésta desde la práctica escolar misma que existe como componente legítimo y cotidiano del orden institucional.

³ Bradley A. Levinson. "Conflicto y colectividad: un reporte desde la secundaria" en: *Gestión Pedagógica de la escuela*, UNESCO/OREALC, Chile, 1992, págs. 202-213.; Etelvina Sandoval Flores. "Escuela secundaria y modernización educativa" en: *Cero en conducta*, año 8, núm. 35, octubre de 1993, México, págs. 4-11; Rafael Quiroz. "Secundaria obligatoria, reprobación y realidad educativa" en: *Cero en Conducta*, año 9, núm. 36/37, enero-abril de 1994, México, págs. 91-99.

Esto me permitió identificar las relaciones diferenciadas del poder, con sus propias resistencias como pequeñas pistas que consolidaban mis primeros acercamientos de campo que había emprendido. A través del orden disciplinario se filtraba una parte significativa de lo educativo y del ejercicio del poder escolar. El resto podría considerarse el saber, que como ya dije, forma parte de la problemática a investigar.

Durante esta trabajo me hice preguntas sobre el ejercicio del poder, al respecto fueron importantes el ¿cómo entenderlo dentro de la escuela? ¿qué hace la institución?, ¿forma?, ¿construye?, ¿ejerce poder?, ¿disciplina?, ¿reprime?, ¿hasta dónde la forma de operar de la escuela se asemeja a las carcelarias, militares, fabriles u hospitalarias?. ¿Acaso la relación que existe es que estas instituciones tienen funcionamientos idénticos por tanto son análogas?. Foucault respondería, “está claro que este poder, que obedece a la misma estrategia, no persigue en último término el mismo objetivo...”⁵.

Particularmente las inquietudes que corresponden al presente estudio son: ¿cuál era la relación entre el orden disciplinario y las relaciones de fuerza contenidas en la institución?, ¿cuándo funciona y opera este poder disciplinario?, y entonces, ¿cómo se manifiesta la resistencia y como la contestación?

Posteriormente, durante estos años ya en la preparación del documento, también me pregunte: ¿cómo plantear en un informe el cúmulo de registros generados en esa observación? y ¿cómo incorporar los sentimientos o las dificultades encontradas durante la intervención? Quizá ya en este trabajo de revisión y terminación del reporte logré saldar aquella experiencia; colocarla como parte de mi propio desarrollo profesional y tener una mirada menos dolorosa de lo que significa comprender a estudiantes en contextos institucionales, disciplinarios y sociales.

⁴ Michel Foucault. *Vigilar y castigar*, 27 ed., Siglo XXI, México, 1998, págs. 314.

⁵ Michel Foucault. “A propósito del encierro penitenciario”, en: *Un diálogo sobre el poder*, 6ª. reimpr. Alianza, España, 1997, pág. 63.

2. MARCO TEÓRICO

*Foucault acabó por demostrar una fascinación tan viva por la tradición grecolatina como la de su maestro Nietzsche*⁶

A partir de la teoría de Michel Foucault hago un acercamiento al estudio del poder y disciplina escolar. Reconstruyo una conceptualización de sus planteamientos generados y los entiendo como parte de un *nuevo movimiento teórico* que desde la sociología, puede entenderse en un momento de discusión de los años setenta y ochenta, donde participan escuelas de pensamiento de Europa y Estados Unidos que denotan “pedidos urgentes...de una teorización sintética, más que polémica...o en torno a programas radicales”⁷, y en el cual se discute la teoría social. La obra de Foucault, sin llegar a considerarse parte de la de la teoría sociológica puede ser entendida como aquella que “se extiende más allá de los confines de la sociología, (aunque) es claro que hay sociología”⁸.

Al respecto organicé este capítulo de la siguiente manera: establezco la tradición intelectual en que se encuentra inmersa la filosofía de Michel Foucault, para después pasar a desarrollar la comprensión del poder y la disciplina así como sus categorías de análisis más importantes.

⁶ Paul Veyne. “El último Foucault y su moral”, en: *Estudios*, núm. 9, ITAM, México, 1987, pág. 137.

⁷ Jeffrey C. Alexander. “El nuevo movimiento teórico” en: *Estudios Sociológicos*, vol. VI, núm. 17, mayo-agosto de 1988, El Colegio de México, pág. 260.

⁸ George Ritzer. *Teoría Sociológica Contemporánea*, Mc. Graw Hill, México, 1994, pág. 422.

2.1 La obra de Michel Foucault

Las obras de Foucault son variadas, van de la clínica, la medicina y la locura, al discurso, la cárcel, el poder, la sexualidad y el individuo. Examinó temas originales que ampliaron el horizonte de la interpretación sociopolítica y llegó a ubicar al individuo como una parte central de su pensamiento. También las diversas aportaciones a los temas y problemas tratados en sus obras reflejan los cambios que se produjeron en el transcurso de su trayectoria intelectual.

Foucault recuperó la discusión teórica de la segunda posguerra, que le permitió formarse e ir construyendo su propio pensamiento y asuntos de estudio, y próximos a los filósofos contemporáneos entre los que se encontraban: Sartre, Merleau-Ponty, Heidegger y Bachelard; y con los planteamientos de las escuelas dominantes del pensamiento que prevalecían en los años cincuenta como fueron el marxismo, el existencialismo y la fenomenología. Pero fue Nietzsche quien más influyó en él⁹.

Hacia los años sesenta, al introducir el asunto del lenguaje así como las aportaciones de Georges Dumézil, le significó el ser identificado como estructuralista¹⁰ al lado de Barthes, Lévi-Strauss, Althusser y Lacan¹¹, corriente de la cual él se deslinda en “*Arqueología del Saber*”(1969), en una defensa de sus libros publicados hasta ese momento: *Historia de la locura*, *El nacimiento de la clínica* y *Las palabras y las cosas*, y dice que estas no se inscriben “en el debate de la estructura (confrontada con la génesis, la historia y el devenir);

⁹ Ver James Miller. *La pasión de Michel Foucault*, Ed. Andrés Bello, España, 1996, págs. 51-222. Ritzer, *op. cit.*, pág. 423

¹⁰ Al respecto, Rafael Farfán reconoce también como estructuralistas a Lyotard, Derrida y Deleuze, y esta corriente la entiende como una expresión intelectual y cultural de los años sesenta en relación con los signos. En particular, de Foucault afirma Farfán:...a pesar de haber utilizado en algún momento el lenguaje del estructuralismo, o incluso cierta problemática cercana a éste, no puedo ser asimilado a ese movimiento de ideas, sino que incluso algunos de sus resultados se pueden considerar como una de sus principales críticas” en: *Sociológica*, año 3, número 7/8, mayo-diciembre de 1988, págs. 362-364.

¹¹ Ver Miller, *op. cit.*, págs. 167-222.

sino en ese campo en el que se manifiestan, se cruzan, se entrelazan y se especifican las cuestiones sobre el ser humano, la conciencia, el origen y el sujeto”¹².

En *Arqueología del Saber* discutió el estado de cientificidad de las ciencias sociales a través de anteponer el análisis del discurso a la parcialidad del conocimiento y la conciencia; con lo cual hizo una crítica a la metafísica que atraviesa el desarrollo de las ciencias, en su abordaje trascendental, “en el que interviene esa temática del origen, esa promesa del retorno por el que esquivamos la diferencia de nuestro presente”¹³. En cambio, el discurso adquiere un estatuto de propio, que tiene sus reglas y análisis, cuya constitución está más allá de la conciencia y del conocimiento, mismo que puede ser entendido como una condición de posibilidad y diferenciación¹⁴.

A principio de los años setenta su obra da un giro al pasar de aquello propiamente delimitado al saber y el conocimiento, hacia el tema del poder. Vuelve a recuperar a Nietzsche e introduce el concepto de genealogía¹⁵(1971). Así mismo ingresó al *College de France* -diciembre de 1970-, momento que le permitió exponer su proyecto intelectual vinculando el discurso en relación con la voluntad de verdad y saber; aquí definió temas sobre la exclusión social, asuntos de sexualidad, el estudio de la verdad en la edad antigua y moderna y su relación con el desarrollo de las disciplinas “científicas”¹⁶.

¹² La defensa de su obra y la discusión es con el estructuralismo y también con los aportes de Marx y Nietzsche. La relación con sus anteriores trabajos están planteadas en la introducción a *La arqueología del saber*, 9a. ed., Siglo XXI, México, 1983, págs. 3-29.

¹³ *Ib.* pág. 343.

¹⁴ Entiende el saber como una práctica discursiva que permite a los sujetos tomar posiciones y es un campo de diferenciación del mundo. Su arqueología es entonces una reflexión sobre las expresiones de racionalidad en occidente. *Ib.*, págs. 298-330. Maurice Blanchot sostiene que Foucault “opone el acontecimiento a la creación, la serie a la unidad, la regularidad a la originalidad y la condición de posibilidad a la significación” en *Michel Foucault tal como yo lo imagino*, Pretextos, España, 1988, pág. 28.

¹⁵ Michel Foucault. *Nietzsche, la genealogía, la historia*, 3a. ed., Pre-textos, España, 1997, págs. 75. En *Genealogía del Racismo*, Ed. Altamira, Uruguay, 1993, pág. 16-17, define la genealogía como: “acoplamiento de los conocimientos eruditos y de las memorias locales...se trata de hacer entrar en juego saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria...las genealogías no son vueltas positivas a una forma de ciencia más atenta o más exacta...(son) una tentativa de liberar de la sujeción a los saberes históricos”.

¹⁶ *Id.* *El orden del discurso*, lección inaugural en el Collège de France, pronunciada el 2 de diciembre de 1970.

En febrero de 1971 formó el *Grupo de Información sobre las Prisiones*, del cual se desprenderán las obras que relacionarán a su estudio del poder¹⁷ y con ello la prisión, la disciplina y la sexualidad. El tercer periodo fue iniciado en una transición que comprende de 1976¹⁸ hasta 1979, al perfilar una *genealogía del sujeto moderno*. En este periodo aparece la temática de gobernabilidad (1978), del self -yo-, inquietud que mantendrá hasta el final de su vida (25 de junio de 1984)¹⁹. En síntesis, la primer época atiende a los juegos de verdad, la segunda a los juegos de poder y la tercera, a la relación consigo mismo²⁰.

Al respecto, Julián Meza identifica estas etapas, “pero habría que añadir que no cambia de fin, sino de medios que persiguen el mismo fin: hacer la historia (genealogía) de las relaciones que el pensamiento mantiene con la verdad...y lo que atrae poderosamente en el pensamiento de Foucault es la idea de las relaciones entre moral y manera de vivir, arte de existir y manera de vivir”²¹.

Foucault fue un nietzscheano, pues “elabora y concibe sus propias ideas a partir de Nietzsche”²², recuperó la *Genealogía de la Moral*, como apoyo a su perspectiva para el estudio de lo social e histórico; y concibe al individuo como voluntad de poder, despojado de los orígenes y finales.

¹⁷ En particular se encuentran *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, 27a. ed., Siglo XXI, México, 1998, págs. 314; *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber*, 16a. ed., Siglo XXI, México, 1989, págs. 112-125 y 163-194; *Genealogía del racismo*, págs. 11-34.

¹⁸ Al respecto, para entender los cambios en la vida de Michel Foucault hacia 1975, y que señala el desarrollo de la concepción de poder y bio-política, mismos que el autor lo argumenta en *Voluntad de Saber* (1976) y en las conferencias del Collège de France en 1978, ver Miller, *op. cit.*, pág. 331-383. En la introducción a: *Un diálogo sobre el poder*, Miguel Morey, reconoce hasta 1980 dos momentos en la obra de Foucault, la “pregunta por el saber (1954 a 1969) y la pregunta por el poder (desde 1970)”.

¹⁹ A este periodo corresponden: *Tecnologías del yo*, 3a. reimpr., Paidós, España, 1990, págs. 45-94; *Hermenéutica del sujeto*, Piqueta, España, 1994, págs. 142; *Historia de Sexualidad 2: el uso de placeres*, 11a. ed., Siglo XXI, México, 1998, págs. 238; *Historia de la Sexualidad 3: la inquietud de sí*, Siglo XXI, México, 1987, págs. 232. Para comprender su obra y su vida ver Miller, *op. cit.*, págs. 385-501; ver la introducción de Miguel Morey a *Tecnologías del yo*, *op. cit.*, págs. 9-44.

²⁰ Arturo Santillana identifica a estos tres momentos como proyectos críticos de la modernidad: el arqueológico-discursivo, el genealógico-político y el ético-subjetivo, ver “La odisea crítica de Michel Foucault” en: *Metapolítica*, vol. 3, julio-septiembre 1999, págs. 543-560.

²¹ Julián Meza, “En busca de la clasificación perdida”, en: *La herencia de Foucault, Pensar en la diferencia*, Ed. El Caballito/UNAM, México, 1987, págs. 163-164.

La influencia de Nietzsche en Foucault es parte de la interpretación francesa a este filósofo alemán desde los años sesenta, dentro de los cuáles están Bataille, Camus, Deleuze, Derrida, Klossowski. Nietzsche representó en la Francia de esos años “una revuelta contra el predominio de la metafísica, una visión erótica del mundo, un diagnosticador de la decadencia de su tiempo”²³.

En *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*, Foucault discute lo histórico desde los usos que ha tenido el hablar de la historia, la interpreta como una construcción monumentalista y de identidad esencialista, representando una parodia de lo que no se es. Antepone la genealogía a la “historia”; y con ello, Foucault delinea una comprensión de lo histórico y del pasado. Al demarcarse de la metafísica, introduce la genealogía para abordar aquello que la historia borra, entonces desde la genealogía es posible estudiar la procedencia, lo singular y heterogéneo, diferente o ausente, también a partir de esta recuperación nietzscheana instituye sus temas de reflexión posteriores, como fueron: el cuerpo, el poder, la moral y el castigo.

La crítica a la metafísica y a la historia, o lo que ha sido de ella, tiene relación con la tradición socrática, la cual centra su atención en la inmortalidad. Con ello, Foucault establece su demarcación para alejarse de la metafísica, “adueñarse de la historia para hacer de ella un uso genealógico, es decir un uso rigurosamente antiplatónico”²⁴. Su ruptura con la “historia” le permitió diferenciarse de la idea de verdad absoluta, sujeto emancipador, del poder soberano y de una noción esencialista de la historia que contuviera el pasado, el presente y el devenir. Con ello, se distinguió de los discursos históricos sociales que podían estar cargados de utopía y de la posible solución a los conflictos, en esta vertiente están

²² Herbert Frey, “Un panorama de cien años” en *La muerte de Dios y el fin de la metafísica*, UNAM/Universidad de Artes Aplicadas de Viena, México, 1997, pág. 24.

²³ *Id.* “Un panorama de cien años”, pág. 18. En el ensayo, Frey reconoce tres momentos que ha tenido la recepción de Nietzsche en Europa, la primera de 1890 a 1930, como una interpretación aislada; la segunda, de los años treinta al fin de la segunda guerra mundial, entendiéndolo como un periodo donde se dieron las primeras interpretaciones sistemáticas sobre el filósofo. Así mismo, diferencia cómo ocurre este proceso entre los pensadores de Francia y Alemania.

²⁴ Michel Foucault, *Nietzsche, la Genealogía y la Historia*, pág. 62. Rosa Nidia Buenfil Burgos presenta un comentario al planteamiento de Foucault a la teoría de la historia en un artículo que comprende las

localizadas las propuestas de revolución y de “mística y martirilógica”²⁵. Veyne sostiene: “la originalidad de Foucault entre los grandes pensadores de este siglo ha sido la de no convertir nuestra finitud en fundamento de nuevas certidumbres...hay una cosa que distingue su pensamiento...de cualquier otro, es el firme propósito de no hacerle doble juego, de no duplicar nuestras ilusiones, de no garantizar como verdadero, lo que cada uno desea creer”²⁶.

Para Foucault, la teoría adquiere sentido cuando se confronta entre lo que se piensa, dice y hace. La práctica no significa el “aplicar ideas, sino para ponerlas a prueba y modificarlas”²⁷. Los “sistemas prácticos”, el qué hacer y cómo hacer, suponen “tres amplias áreas de relación de control sobre las cosas, de acción sobre los otros y con uno mismo”. Este nivel tiene interconexión en tres ejes: conocimiento, poder y ética.

A partir de este acercamiento, Foucault perfiló un encuadre para interpretar sus inquietudes, propuso la relación de sujetos-cosa, sujeto-sujeto, y el sujeto en sí mismo. Con ello desprende tres preguntas, que pueden ser entendidas como una síntesis de su pensamiento: “¿cómo nos hemos constituido como sujetos de nuestro propio conocimiento?, ¿cómo nos hemos constituido en sujetos que practican o se someten a las relaciones de poder?, ¿cómo nos hemos constituido en sujetos morales de nuestras propias acciones?”²⁸. Dicha reflexión atiende la relación sujeto a la verdad, el poder y al sí mismo.

aportaciones de pensadores occidentales en el marco del debate modernidad-postmodernidad. En: *Educación, postmodernidad y discurso*, DIE-CINVESTAV, México, 1995, pág. 5. (Documento DIE 39).

²⁵ El ensayo de María Dolores París aclara las vertientes derivadas de la idea metafísica de la historia. Ver: “Foucault: la primacía de la guerra en el discurso histórico-político” en: *Metapolítica*, vol. 3, núm. 11, julio-septiembre 1999, México, págs. 529-541.

²⁶ Paul Vayne, “El último Foucault y su moral”, op. cit., pág. 141

²⁷ Richard Rorty et al., “Ética y política: una entrevista a Michel Foucault” en: *Sociológica*, año 3, núm. 6, primavera de 1988, Universidad Autónoma Metropolitana, México, pág. 134, misma que corresponde a una reunión que sostuvo Foucault en la Universidad de Berkeley con Paul Rabinow, Charles Taylor, Martín Jay, Richard Rorty y Leo Lowenthal en abril de 1983, por tanto estas ideas son enmarcadas en la última etapa de su obra.

²⁸ Michel Foucault. “Qué es la ilustración” en: *Sociológica*, año 3, núm. 7/8, mayo-diciembre 1988, Universidad Autónoma Metropolitana, México, pág. 303. El artículo fue presentado en el *Collège de France* en 1984, meses antes de su muerte; cuya redacción fue elaborada para celebrar el bicentenario de la aparición del artículo de Kant, ¿*Qué es la ilustración?*.

En el tercer momento de su obra desde la ética y el individuo argumentará la relación con la verdad y el poder. La ética, como el reconocimiento del sujeto, dice “es indisociable de un proceso de conocimiento que hace de la obligación de buscar y decir la verdad de sí mismo una condición indispensable”. Sujeto, ética y verdad, se convierten en un ejercicio hermenéutico indefinido, “puesto que no se adquiere una vez para siempre, no conoce término en el tiempo...por otro lado, esta subjetivación en forma de búsqueda de la verdad de sí, se efectúa a través de relaciones complejas con los otros”²⁹.

El acercamiento inicial a la verdad aparece en las *Palabras y las Cosas* y en *Arqueología del Saber*, obras entendidas como parte de su primer proyecto crítico³⁰, donde analiza las formaciones discursivas³¹. Después, con la recuperación de Nietzsche, la voluntad de verdad que relaciona a la voluntad de poder y a su análisis genealógico de la cárcel identifica “el pensamiento y la verdad, la historia del pensamiento en tanto que pensamiento de verdad”³². Paul Vayne afirma que Foucault recupera de Nietzsche la idea del “decir la verdad”, como el “conjunto de reglas que le permiten decir y reconocer las proposiciones tenidas por verdaderas”³³.

En su estudio sobre la ilustración identifica la pregunta planteada por Kant en 1784, “¿quiénes somos?”³⁴. Dicho cuestionamiento significa abordar el presente atendiendo la verdad y la ética como una comprensión de la actualidad. Entonces, la verdad tiene una vinculación ética con el individuo, cuyo significado lo convierte en voluntad de poder y la hermenéutica del sujeto la entiende como “una modificación lenta y ardua en constante búsqueda de la verdad”³⁵.

²⁹ Michel Foucault. “Vigilar y Fornicar” en: *Nexos*, núm. 81, septiembre de 1984, México, pág. 45.

³⁰ Véase Arturo Santillana Andraca “La odisea crítica de Michel Foucault” en: *Metapolítica*, op. cit., págs. 544-549.

³¹ En este sentido “pretendió poner al descubierto prácticas discursivas casi puras, en el sentido que no remetían más que a sí mismas, a las reglas de su formación, a su punto de partida, aunque sin origen, a su emergencia, aunque sin autor, a desciframientos que no descubrirían nada oculto” en: Maurice Blanchot, op. cit., pág. 18.

³² Michel Foucault, “El interés por la verdad” en: *Saber y Verdad*, Piqueta, España, págs. 231.

³³ Paul Vayne. *El último Foucault y su moral*, op. cit., pág. 139.

³⁴ Para la comprensión de sus estudios realizados durante más de veinte años, Ver: “Por qué estudiar el poder? La cuestión del sujeto” en: *Plural*, 2a. época, Vol. XVIII, núm. 218, julio de 1989, México, págs. 29-32.

³⁵ Michel Foucault, “El interés por la verdad” op. cit., pág. 238.

Vayne sintetiza la voluntad de poder y saber como un tema que tiene que ver con la actualidad, como aquello que le da sentido a lo que se dice, hace o piensa, “los hombres no pueden dejar de valorizar como de respirar y se baten por sus valores. Foucault intenta,...sin pretender tener o no la razón, pero tratando de ganar y esperando ser actual”³⁶.

³⁶ Paul Vayne, “El último Foucault y su moral”, *op. cit.*, pág. 142.

2.2 La voluntad de poder

Entre *Vigilar y Castigar*³⁷ y *La voluntad de Saber*, Foucault consolida una concepción sobre el poder que derivó en la noción de biopolítica. Complementariamente la relación con las nociones de arqueología y genealogía, y la idea de construcción de saberes locales, considerados éstos como politizados y colocados fuera de la sujeción del “discurso teórico, unitario, formal y científico”. La arqueología representa el “método”, y la genealogía la “táctica”, puestos en una estrategia de liberación de los saberes locales³⁸, y de visión guerrera, idea que fue utilizada para demarcarse de un tipo de conocimiento y su relación con el poder.

Los conceptos de arqueología y genealogía le permitieron construir una argumentación particular en torno al poder. Tomó distancia de la concepción jurídica y liberal, contractualista, delegante y representativa en el Estado, sostenida desde el siglo XVIII; interpretación que comparte el marxismo. En estos abordajes, Foucault reconoce un “economicismo de la teoría del poder”³⁹. Por ello, su pensamiento contrasta con los estudios tradicionales sobre el poder, los cuales atendieron las determinaciones relativas al dominador o dominado⁴⁰.

³⁷ En una de sus entrevistas reconoce que en *Vigilar y Castigar* su intención fue problematizar sobre el castigo, “analizando los cambios de las relaciones entre delincuencia y castigo a través de las prácticas penales y las instituciones penitenciarias de finales del siglo XVIII y principios del XIX”, “El interés por la verdad” en: Michel Foucault. *Saber y Verdad*, pág. 231.

³⁸ Ver *Id.* “Genealogía I: erudición y saberes sujetos”, en: *Genealogía del racismo*, s/d, 1993, págs. 11-22.

³⁹ *Ib.*, pág. 19.

⁴⁰ En una síntesis de dicho planteamiento es detallada la relación sobre el esclavo cuyos abordajes establecen una condición con el orden social, como son “la servidumbre natural aristotélica, el esclavismo evangelista de Ginés de Sepúlveda, la subalternidad civilizatoria del etnocentrismo moderno” o la que enfatiza las tensiones que genera esta relación como “la dialéctica del amo y el esclavo de Hegel, el materialismo marxista”. En lo que corresponde al amo, se observa la tendencia usufructuaria, “concibe el derecho de dominio como efecto consecuente de la posesión -atribuida, adquirida o delegada- de la razón, la voluntad soberana (de dios o del pueblo), la preeminencia civilizatoria, o del movimiento histórico, con el propósito de reformar al ser social, según se advierte en la república platónica, el derecho de sucesión monárquico, el contractualismo social, la dictadura del proletariado, la teoría de élites”. Francisco Guzmán Marín. “La mirada de Foucault: el lance topológico” en: *Metapolítica*, vol. 3, julio-septiembre 1999, México, pág. 512.

Antepone una visión de poder entendida fuera de los límites estatales y lo ancla en las relaciones sociales. Afirma: “el poder no se da, no se intercambia ni se retoma, sino que se ejerce y sólo existe en acto...es una relación de fuerzas”⁴¹.

Ya en 1972 había elaborado una concepción del poder relacional y diferencial, sugiere “emprender luchas allí donde se está y a partir de su propia actividad”, en esta idea afirma la experiencia de las mujeres, los prisioneros, los enfermos en los hospitales, y los homosexuales⁴². En este momento piensa en los movimientos sociales de los setenta y su participación política en las prisiones.

El poder tiene una relación con la verdad, los discursos, el derecho, las prácticas institucionales y la disciplina. Con esta afirmación se deslindó de la formación jurídica y legal del Estado moderno, dejando de preguntarse “¿quién tiene el poder, y qué cosa tiene en mente o busca el que tiene el poder?”; concluye: “el poder es algo que circula y funciona y se ejerce a través de una organización reticular. Y en sus mallas los individuos no sólo circulan, sino que están puestos en la condición de sufrirlo y ejercerlo”⁴³.

El poder entendido como relaciones de fuerza, es presencial; no está concentrado en el Estado o por grupos sociales privilegiados. El poder se encuentra atravesando al individuo y el cuerpo, distanciando de aquella imagen de caída y jerarquía; el poder es una relación movediza, “no es una institución, y no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se presta a una situación estratégica compleja”⁴⁴. El poder es algo que no existe por sí, no tiene un espacio de vida, o una fuente que le de vitalidad, es un “conjunto de relaciones”⁴⁵.

El poder se ejerce en innumerables puntos y relaciones diferenciadas, “allí donde actúan desempeña un papel productor... son intencionales,... no hay poder que se ejerza sin una

⁴¹ Michel Foucault. *Genealogía del racismo*, pág. 20.

⁴² *Id. Un diálogo sobre el poder*, pág. 18.

⁴³ *Id. Genealogía del racismo*, págs. 26-27.

⁴⁴ *Id. Historia de la sexualidad, La voluntad de saber*, págs. 113.

⁴⁵ Ver *Id.* “El juego de Michel Foucault” en: *Saber y Verdad*, págs. 132-133.

serie de miras y objetivos,... la racionalidad del poder es la de las tácticas a menudo muy explícitas en el nivel en que se inscriben... y donde hay poder hay resistencia”⁴⁶. La concepción de resistencia es presencial como la del poder, es relacional, y por tanto, no existe algún espacio que la contenga.

El poder desde Foucault no es reducible a la concepción de la ley de prohibición, ya sea al pensar de manera negativa, sea esto entendido como rechazo, delimitación, obstáculo, censura. Si fuera el poder entendido de esa manera, entonces su asociación opuesta sería la transgresión o la represión. A ello antepone la idea de positividad, de una existencia donde no es posible pensar un mundo sin poder, o con espacios de libertad⁴⁷, “el poder produce cosas, induce placer, forma saber, genera discursos; hay que considerarlo como una red productiva”⁴⁸.

El poder tiene una relación con la verdad, crea un régimen, mismo que permite distinguir lo verdadero de lo falso y está ligado a los sistemas de poder que la producen y sostienen. Al respecto afirma: “no se trata de liberar a la verdad de todo sistema de poder -sería una quimera, ya que la verdad es ella misma poder”⁴⁹. Por ello, apelar desde la misma verdad, decir lo que somos o no y de aquello que acontece, significa conformar una “voluntad de verdad”⁵⁰.

Para Foucault la voluntad de verdad contrasta con la noción de verdad en la antigüedad, misma que era un atributo de quien pronunciaba el discurso, este “discurso de justicia... que a través de la profecía, anunciaba los designios del destino, además de contribuir a su realización”⁵¹. Después la verdad fue desplazada hacia el enunciado mismo -a su sentido, forma objeto y relación con la referencia- para relacionar, posteriormente el discurso al ejercicio del poder. A partir del siglo XVI, la voluntad de verdad tiende a vincularse a un saber especializado, al desarrollo de las disciplinas y a las tecnologías de control.

⁴⁶ *Ib.*, págs. 114-116.

⁴⁷ Ver *Id.*, “Poderes y estrategias” en: *Un diálogo sobre el Poder*, págs. 73-86.

⁴⁸ *Id.*, “Verdad y Poder”: en *Un diálogo sobre el Poder*, pág. 137.

⁴⁹ *Ib.*, pág. 145.

⁵⁰ *Id.* “No al sexo del rey” en: *Diálogos del poder*, págs. 146-164.

La voluntad de verdad funciona como una maquinaria de poder, y a su vez de exclusión social. Hay una generación de positividad del poder, de verdades relacionadas en formaciones discursivas e interminablemente productivas. El poder concebido más allá del Estado, desplazado hacia la ética y el individuo, como un ejercicio hermenéutico de apertura y cierre; por ello, "...la tarea de decir la verdad es infinita: respetarla en su complejidad es una obligación que ningún poder debe economizar"⁵².

Para terminar, Foucault es consciente de que el análisis del poder puede conducir hacia una posición moral, al identificar el poder como malo y aquél a quien se ejerce es bueno, y provocar el "estar del lado bueno, del lado de la locura, de los niños, de la delincuencia, del sexo"⁵³. Propone desembarazarse de tal bipolaridad.

En la interpretación de María Inés García, Foucault "caracteriza al poder, pinta de él una nueva imagen, lo baja de su lugar en las alturas junto a los dioses y lo coloca a nuestro lado, aquí y allá, en nuestro propio cuerpo...(entonces) el hombre como un guerrero, la vida como un desafío. El teatro se convierte en guerra y la máscara será de luchador y guerrero"⁵⁴. Complementariamente, Francisco Guzmán afirma: "existe una suerte de fatalismo en la perspectiva del poder y de su vinculación con la verdad, y el saber. Tal parece que nos encontramos irremediabilmente condenados a las relaciones de poder, no podemos escapar de ellas. Lo cual no significa que no se puedan transformar las formas de relación de poder vigentes...(pero no desde)...la redención social y espiritual que anule al poder"⁵⁵.

⁵¹ *Id.* El orden del discurso, lección inaugural en el Collège de France, pronunciada el 2 de diciembre de 1970.

⁵² Francois Ewald, op cit., págs. 3-10.

⁵³ Michel Foucault, "No al sexo del rey" en: *Diálogos del poder*, pág. 159.

⁵⁴ María Inés García Canal, *El loco, el guerrero y el artista*, Plaza y Valdés/UAM, México, 1990, págs. 120-121.

Al analizar en particular el Estado Moderno, lo entendió como “una forma de poder a la vez globalizante y totalizante...que combina técnicas individualizantes”, el cual recuperó técnicas del “poder pastoral” de la iglesia católica⁵⁶. Esta tradición fue reproducida en la relación del poder estatal con el individuo, donde la salvación quiere decir salud, bienestar, seguridad, protección; fue desarrollado un saber en torno al individuo, en ello consideró a la medicina, la psiquiatría, la educación.

⁵⁵ Francisco Guzmán Marín, “La mirada de Foucault: el enlace topológico” en: *Metapolítica*, op. cit. pág. 521.

⁵⁶ Foucault resume la aportación del cristianismo en la formación de los individuos: el poder de salvación en otro mundo, de sacrificio por el otro, el conocimiento que se tenga el individuo sobre si y el otro de él a partir de la confesión, a esto llama el poder pastoral; en: *Id.*, “Por qué estudiar el poder. La cuestión del sujeto”, págs. 32 y 33.

2.3 Orden disciplinario

*me doy cuenta que no he escrito más que ficciones*⁵⁷

El estudio de lo penal o el castigo en los últimos dos siglos es parte de un acercamiento donde coinciden filósofos y teóricos sociales, entre los que se encuentran Nietzsche, Durkheim, Weber, Marx y Foucault, por señalar algunos. Dichas interpretaciones relacionan que el castigo está identificado a los rasgos de la sociedad contemporánea⁵⁸, o a temas como la solidaridad social, la disciplina y la regulación económica.

Foucault, en *Vigilar y Castigar* integra los conceptos de disciplina, cárcel y micropolítica. La concepción de lo carcelario tiene relación con la táctica política y no con el cumplimiento del derecho, del ejercicio de la acción judicial o a la práctica de un saber científico. Una de las aportaciones de su análisis genealógico del sistema carcelario es que permite reflexionar sobre el funcionamiento del hospital, la escuela, la policía y los manicomios. Garland concluye que *Vigilar y Castigar* “funciona menos como una historia del castigo que como un análisis estructural del poder, o para ser más precisos, de la forma particularmente moderna de ejercer el poder que Foucault llama la disciplina”⁵⁹.

El poder disciplinario adquiere relación con los individuos a partir de los dispositivos de vigilancia y control que quieren obtener de él “su tiempo y trabajo”. En contraste, el poder entendido a partir de la concepción de soberanía, “se ejerce sobre la tierra y sus productos,...de los bienes y las riquezas”⁶⁰.

Entonces, las nociones de soberanía y poder disciplinario fueron pensadas por Foucault como dos sistemas de contraste, aunque llega a concebirlas como parte de una estrategia

⁵⁷ Michel Foucault, “Las relaciones de poder penetran en los cuerpos” en: *Microfísica del poder*, Ed. Piqueta, España, 1979, pág. 162.

⁵⁸ David Garland. *Castigo y sociedad moderna*, Siglo XXI, México, 1999, págs. 17-38.

⁵⁹ *Ib.*, págs. 163-164.

⁶⁰ *Id.*, *Genealogía del racismo*, pág. 31.

global: “los poderes se ejercen en las sociedades modernas a través, a partir y en el juego mismo de la heterogeneidad entre un derecho público de la soberanía y una mecánica polimorfa de disciplinas...éstas tienen como su discurso ...la norma...Me parece que aquí hay una especie de callejón sin salida: no se pueden limitar los efectos del poder disciplinario recurriendo a la soberanía contra la disciplina, porque soberanía y disciplina...son dos partes constitutivas de los mecanismos generales de poder en nuestra sociedad”⁶¹.

Las instituciones modernas establecen técnicas comunes de ordenación hacia el individuo. Ello permite hacer al hombre un cuerpo útil, “a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido”⁶². La práctica y ejercicio de estos mecanismos y efectos, Foucault la llama *microfísica del poder*, cuya fuerza actúa no como una propiedad o derecho y sí como una estrategia; esta idea contiene una perspectiva política que deviene hacia un nivel de intencionalidad en las relaciones y cuya práctica adquiere una interpretación de táctica: maniobra, presión, batalla y resistencia.

Al hablar de micropoderes Foucault introduce un modelo de relación social que proviene de la experiencia militar, la cual difiere del contractualismo o la idea de que el poder se posee o es un privilegio. El poder se ejerce y es parte de estar en una posición estratégica.

Entonces, para Foucault las prácticas militares se convierten en la fuente de técnicas recuperadas por las instituciones modernas. El análisis disciplinario remite al modelo militar transferido al orden carcelario y escolar; y ¿cómo explicar ello, si la escuela tiene una función educativa y el ejército, hacer la guerra? La argumentación al respecto la elabora a partir de la positividad que encuentra en la política como continuación de la guerra, y las instituciones⁶³, mismas que adquieren una función preventiva en tiempo de paz; por diferentes vías la escuela y el ejército son medios para prevenir la alteración civil.

⁶¹ *Ib.*, págs. 33-34.

⁶² *Id. Vigilar y castigar*, pág. 33.

⁶³ Entiende a la institución como: “todo comportamiento más o menos forzado, aprendido. Todo lo que en una sociedad funciona como en un sistema de coacción, sin ser enunciado, todo lo social no-discursivo”, de: “El juego de Michel Foucault” en: *Saber y Verdad*, pág. 132.

*La política como técnica de la paz y del orden interno, ha tratado de utilizar el dispositivo del ejército perfecto, de la masa disciplinada, de la tropa dócil y útil, del regimiento en el campo y en los campos, en la maniobra y en el ejército*⁶⁴

La sociedad militar y la civil son dos tendencias organizativas diferenciadas crecientemente a partir el siglo XVIII; en una están los militares y en otra los filósofos y juristas. La primera reivindica la coerción y la docilidad, la otra el contrato natural y la voluntad general; con esto, la idea del pacto contrasta con la técnica disciplinaria.

Por ello, la constitución de la sociedad moderna es un resultado híbrido, la cual integra órdenes disciplinarios y marcos normativos de coacción como el derecho o la ley, mismos que para Foucault tienen una dinámica secundaria. Mientras tanto el ejército no desaparece como poder en momentos que no hay guerra, se convierte en una institución preventiva y de apoyo al estado y a las instituciones.

Foucault estableció la constitución de los procedimientos disciplinarios en los siglos XVII y XVIII como una expresión moderna que difieren de la esclavitud, la domesticidad, el vasallaje, del ascetismo y de las disciplinas de tipo monástico. La disciplina tiene un origen diseminado, “que coincide, repite o imita, se apoyan unas sobre otras, se distinguen según su dominio de aplicación”⁶⁵. Analiza la cárcel, no estudia otras instituciones disciplinarias como la escuela, aunque sí las menciona, y encuentra el pliegue que las une en un ejercicio de dominación amplio y difundido en la vida de los individuos.

El concepto de micropoder supone la existencia de una fuerza “que se ejerce sobre aquéllos a quienes se castiga, de una manera más general sobre a quienes se vigila, educa y corrige, sobre los locos, los niños, los colegiales, los colonizados”⁶⁶. La intención es mantener un cuerpo sometido y dócil.

⁶⁴ *Ib.*, pág. 173.

⁶⁵ *Ib.*, pág. 142.

⁶⁶ *Ib.*, pág. 36.

Los procedimientos y técnicas disciplinarias pueden abordarse metodológicamente a partir de los conceptos de política del detalle, la observación minuciosa, la inspección y la vigilancia; y los mecanismos de búsqueda y el apego al orden o a los reglamentos.

La comprensión sobre la disciplina no considera una idea contractual y jurídica; todo lo contrario, está localizada su formación en la época moderna donde el individuo es en gran medida una creación del poder, no en los términos de negatividad, como podría ser relacionado con la represión, la censura, la exclusión, y sí en cambio, desde el poder que produce realidad, verdad y saber.

La disciplina no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas⁶⁷

Foucault entendió el poder disciplinario como un dispositivo, y a éste como una estrategia de manipulación de relaciones de fuerza y como parte de los juegos de poder.

Al respecto integra el concepto de *arte de las distribuciones* que significa la localización y ubicación de los individuos, representa el procedimiento para tenerles en un espacio analítico, que permite su agrupamiento en algún rango que los homogeneiza y diferencia, clasifica y coloca en un lugar de observación.

A este control espacial se añade el *uso del tiempo*, técnica que atiende ritmos, cálculos y proyecciones las cuales regulan la relación del cuerpo y su actividad; significa la cronometrización de la actividad de las personas en la institución. Para el caso de la escuela puede entenderse en el manejo de horarios y de los tiempos de enseñanza.

El dominio disciplinario contiene una dimensión espacio-temporal. Requiere de la reconstrucción del *detalle* que significa identificar el uso del tiempo en los individuos y establecer la relación con el orden, ritmo y sincronización social. Esta técnica permite la

⁶⁷ *Id.*, *Vigilar y Castigar*, pág. 218.

reconstrucción del hombre moderno, como producto de una articulación e intencionalidad social.

El poder disciplinario actúa poniendo en funcionamiento el procedimiento de *examen*, mismo que combina la *vigilancia* y la *sanción*. La *vigilancia* es la acción de observar, apoyada de una arquitectura idónea y una coerción ejercida visiblemente. Dicho diseño de *vigilancia* instauro mecanismos de presión, mismos que representan un modelo de acción del poder disciplinario que funciona en una relación social diferenciada, jerárquica o no, de arriba a abajo, pero al mismo tiempo, de abajo a arriba como resistencia.

Esta fórmula es una operación ininterrumpida, análoga a la máquina produciendo; donde el poder encuentra en la observación la posibilidad de continuar actuando, las miradas localizan y dan seguimiento, y conjuntamente generan efectos de poder al mismo tiempo que mantienen el orden disciplinario.

Por su parte, la *sanción* acompaña a la disciplina, es la micropenalidad; la cual es diferente al ejercicio de un tribunal, incluye a todo aquél que no se ajusta a la regla, a lo requerido y valorado socialmente. Su función es correctiva; no tiene como propósito la expiación y el arrepentimiento, sí en cambio encausa y cambia conductas. Garantiza ejercitar y repetir las rutinas necesarias, y poner en funcionamiento el poder disciplinario.

La sanción logra en la gratificación el establecimiento de un mecanismo complementario, mismo que permite instituir el manejo de un orden dual para el individuo. Dicho patrón significa la posibilidad de que las personas cuenten con mecanismos de encauzamiento y figuras de beneficio al apegarse al orden social. Son globalmente estrategias para manipular el orden social.

La inscripción a micropoderes que manejan castigos y premios puede ser también una maquinaria disciplinaria que tiende a homogeneizar y presionar a los individuos hacia el cumplimiento de las normas y a la disolución de las diferencias.

Entonces, el *examen*⁶⁸ combina la vigilancia y la sanción. Dispositivo que requiere de un sujeto visible que sea el centro del ejercicio de poder. Para apoyar su funcionamiento son incorporados el uso de la documentación, del archivo y la escritura como fuentes de registro que permita saber sobre la historia del individuo observado. Esta técnica de poder es al mismo tiempo un procedimiento que permite la categorización y descripción de las personas, significa la interpretación derivada de la puesta en marcha de un operativo de un esquema de observación y encauzamiento. El examen posibilita la prevención y la actuación diferenciada que busca el cumplimiento de la norma.

Para Hoskin, la idea de Foucault sobre el examen es relevante porque es “la clave que envuelve la trampa del poder (disciplina) y del saber en la época moderna”⁶⁹.

Dicho dispositivo de vigilancia planteado por Foucault es explicable cuando “la sociedad se obligó a saber del otro, a saber mucho más del otro que lo que éste podía saber de sí mismo y fabricó en la observación, el saber del comportamiento humano”⁷⁰.

El sueño de Bentham, el panopticón, condensa la acción de un individuo que puede vigilar el mundo: “es una forma de arquitectura, por supuesto, pero sobre todo es una forma de gobierno; es el espíritu de una forma de ejercer el poder sobre el espíritu...vivimos en una sociedad panóptica, tenemos estructuras de vigilancia absolutamente generalizadas...”⁷¹. El panóptico se difundió y “la sociedad se enfermó de panoptismo”⁷²

María Inés García, describe a *Vigilar y Castigar* como “su más grande ficción y a través de su lectura nos sentimos embargados por el pánico y también por el deseo de ser capaces de

⁶⁸ En el ensayo de Keth Hoskin el autor resalta la importancia que tuvo la noción de examen en los diferentes estudios de Foucault, por ejemplo en el *Nacimiento de la clínica. Vigilar y castigar*, y la *Inquietud de sí*; además anota que se tiene referencias de que el examen inició como una práctica educativa en el siglo XII y no en el XVIII como sostiene Foucault, ver *Foucault a examen*, págs. 33-57.

⁶⁹ *Ib.*, pág. 55.

⁷⁰ *Ib.*, pág. 112.

⁷¹ *Id.*, “A propósito del encierro penitenciario” en: *Un diálogo sobre el poder*, págs. 62 -63. En el ensayo de Keith Hoskin. “Foucault a examen”, en: *Foucault y la educación: disciplinas y saber*, Morata, Barcelona, 1993, pág. 34, confirma que los dos sentidos etimológicos del latín que tiene la palabra disciplina se refiere tanto al saber y como al poder.

ficcionar una política que no existe todavía y que permita abrirnos una salida a los múltiples callejones cerrados que nos describe. *Vigilar y Castigar* es como un cuento de Kafka”⁷³.

Dice más, “es una herejía en las postrimerías del siglo XX. Una obra profundamente herética que acaba con el saber y el poder, que le arranca al hombre su propio cuerpo y deja flotando en el aire la máscara de la modernidad”⁷⁴.

Desde la perspectiva de la autora, la sociedad occidental se “convirtió en una inmensa colonia penitenciaria”; el individuo moderno, fue ligado a diferentes maquinarias -familia, escuela, hospital, fábrica-, transitando entre ellas; entonces, el espacio para disciplinar fue diseñado “para civilizar todo lo salvaje y exterior, para borrar una a una las diferencias y hacer de los hombres una identidad de lo mismo”⁷⁵.

Por su parte, David Garland señala que la singularidad del estudio de Foucault “se encuentra en que identifica las relaciones de poder en los detalles íntimos de las medidas penales -en los puntos donde las formas específicas de poder y conocimiento hacen verdadero contacto con el transgresor-...descubre entonces que la penalidad tiene una relación interna e íntima con el poder”⁷⁶.

Así mismo, Garland sintetiza las críticas a *Vigilar y Castigar*, al indicar que la argumentación de Foucault contiene una generalización sobre el sistema carcelario, la sobrestimación de la dimensión política, la misma noción de poder, la cual “es extrañamente apolítica, parece una estructura vacía, despojada de agentes, intereses y fundamentos...”⁷⁷.

⁷² *Id.*, *El loco, el guerrero y el artista*, pág. 113.

⁷³ María Inés García, *El loco, el guerrero y el artista*, pág. 105.

⁷⁴ *Ib.*, pág. 111.

⁷⁵ *Ib.*, págs. 107-109.

⁷⁶ David Garland, *Castigo y sociedad moderna*, pág. 185.

⁷⁷ *Ib.*, pág. 203 pág. En su conjunto el autor expone una revisión detallada de los planteamientos y los asuntos que él considera insuficientes, incluso desarrolla la hipótesis de la cercanía teórica con el análisis weberiano, Ver. págs. 209-226.

Por último, Foucault distingue que la disciplina es una estrategia del poder para la vigilancia y el adiestramiento, cuya expresión fue consolidada en los siglos XVII y XVIII; para desarrollar a finales de éste una intervención más global a partir de la biopolítica.

El filósofo considera al biopoder como una intervención social dirigida hacia las poblaciones, y no a los individuos como sucede con el poder disciplinario. La biopolítica será relacionada con la natalidad, la morbilidad, el ambiente, las discapacidades; es un poder para “hacer vivir y dejar morir...por esto mismo, la muerte entendida como fin de la vida es el fin del poder, la terminación el extremo del poder”⁷⁸. Comparativamente, el primer dispositivo es entendido como tecnología del cuerpo, para su adiestramiento y seguridad; mientras la biopolítica como una tecnología reguladora de la vida, implicando en ella procesos biológicos.

Al analizar las implicaciones del biopoder ejemplifica que el racismo fue una experiencia derivada y desarrollada a partir de supuestos que significan la distinción “de lo que debe vivir y lo que debe morir”⁷⁹.

El biopoder permite comprender la sociedad a través de sus diferencias y problemáticas. Dicho dispositivo fue instaurado en el siglo XIX y permite entender al otro como una amenaza donde la manera para garantizar mi vida es matando al otro. Esta idea apoya al nazismo en el siglo XX, al respecto afirma: “ningún estado fue más disciplinado que el régimen nazi; en ningún otro estado las regulaciones biológicas fueron reactivadas y administradas de manera más cerrada e insistente. Poder disciplinario y biopoder atravesaron a la sociedad nazi”⁸⁰, con un estado “racista, homicida y suicida”, cuyo antecedente inmediato había sido el del soberano que tenía derecho a la muerte de sus súbditos.

⁷⁸ Michel Foucault, *Genealogía del Racismo*, pág. 177.

⁷⁹ *Ib.*, pág. 182.

⁸⁰ *Ib.*, pág. 185.

La constitución del individuo acorde a este modelo en la sociedad contemporánea integra la autorregulación y requiere menos de los controles puntuales y costosos de los policías y vigilantes. El control es ya interior, el policía se localiza en el mismo sujeto que en otro momento fue sigilosamente observado. En este modelo, el Estado representa una estrategia de negociación que combina la vulnerabilidad y la tolerancia, con la prevención y el autocontrol personal. El orden macro-político y el individuo en relaciones de poder que recrean el orden instituido.

Pensando en la disciplina escolar, ésta podría corresponder a una técnica de vigilancia y sanción del Estado providencial, que permanece como parte de un dispositivo y una tradición normativa institucional y se vincula con otros mecanismos de nuevo auto control del individuo y de regulación como la biopolítica.

2.4 Aplicación de Foucault para el estudio de las instituciones escolares

El pensamiento de Foucault ha tenido una recepción diferenciada. La interpretación y crítica se hace desde el terreno del debate filosófico, o más generalmente en las ciencias sociales. También se observan los efectos provocados por sus tesis, posiciones políticas y o lecturas que sus públicos han hecho.

Pierre Bourdieu⁸¹ identifica el efecto de Foucault como el de un profeta, donde también estaría Sartre; en su comprensión es un modelo del judaísmo antiguo marcado por la práctica, el ejemplo y la salida a la calle. Lo define como “un poco radical y subversivo”.

Para el caso particular de los estudios en educación, su recepción durante estos años ha sido desigual, y con dificultades para comprender su pensamiento. Vasconi argumentó que Foucault adquiere importancia por su propuesta política de la microfísica del poder, en un contexto intelectual de descrédito del “marxismo vulgar”, sin embargo él integra los planteamientos teóricos de Gramsci, Lukács y Althusser para establecer la importancia que tiene el Estado y la concepción de poder que “surge de una relación contradictoria”, y con ello continúa sosteniendo la noción de la lucha de clases⁸². Intenta mezclar el concepto de poder y microfísica, con resultados de falta de coherencia y de comprensión del mismo pensamiento de Foucault.

Giroux, en el marco de la sociología de la educación revisa, la situación de las teorías educativas, valora los aportes de los autores de la reproducción social (Althusser y Bowles y Gintis) y la reproducción cultural (Bourdieu y Bernstein). Propone la teoría de la resistencia, como un elemento a ser incorporado en la comprensión de las relaciones educativas, misma que puede modificar la teoría crítica de la educación, la pedagogía y el

⁸¹ Pierre Bourdieu, “¿Qué es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault” en: *Capital Cultural, escuela y espacio social*, 2ª. ed. , Siglo XXI, México, 1998, págs. 11-20.

⁸² Tomás Amadeo Vasconi, “La escuela: ¿microfísica del poder?” en: *Cuadernos políticos*, núm. 27, enero-marzo de 1981, México, pág. 23.

2.4 Aplicación de Foucault para el estudio de las instituciones escolares

El pensamiento de Foucault ha tenido una recepción diferenciada. La interpretación y crítica se hace desde el terreno del debate filosófico, o más generalmente en las ciencias sociales. También se observan los efectos provocados por sus tesis, posiciones políticas y o lecturas que sus públicos han hecho.

Pierre Bourdieu⁸¹ identifica el efecto de Foucault como el de un profeta, donde también estaría Sartre; en su comprensión es un modelo del judaísmo antiguo marcado por la práctica, el ejemplo y la salida a la calle. Lo define como “un poco radical y subversivo”.

Para el caso particular de los estudios en educación, su recepción durante estos años ha sido desigual, y con dificultades para comprender su pensamiento. Vasconi argumentó que Foucault adquiere importancia por su propuesta política de la microfísica del poder, en un contexto intelectual de descrédito del “marxismo vulgar”, sin embargo él integra los planteamientos teóricos de Gramsci, Lukács y Althusser para establecer la importancia que tiene el Estado y la concepción de poder que “surge de una relación contradictoria”, y con ello continúa sosteniendo la noción de la lucha de clases⁸². Intenta mezclar el concepto de poder y microfísica, con resultados de falta de coherencia y de comprensión del mismo pensamiento de Foucault.

Giroux, en el marco de la sociología de la educación revisa, la situación de las teorías educativas, valora los aportes de los autores de la reproducción social (Althusser y Bowles y Gintis) y la reproducción cultural (Bourdieu y Bernstein). Propone la teoría de la resistencia, como un elemento a ser incorporado en la comprensión de las relaciones educativas, misma que puede modificar la teoría crítica de la educación, la pedagogía y el

⁸¹ Pierre Bourdieu, “¿Qué es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault” en: *Capital Cultural, escuela y espacio social*, 2ª. ed. , Siglo XXI, México, 1998, págs. 11-20.

⁸² Tomás Amadeo Vasconi, “La escuela: ¿microfísica del poder?” en: *Cuadernos políticos*, núm. 27, enero-marzo de 1981, México, pág. 23.

curriculum. Su argumentación sobre la resistencia lo llama “conductas de oposición”, entendiéndolas como actos intencionales de los sujetos involucrados⁸³.

Giroux reconoce la aportación de Foucault a la teoría de la resistencia, aunque la interpreta desde el marxismo, cuando afirma: “ es invocada una perspectiva dialéctica del poder y la determinación sólo para colapsarla en un método que permanece firme dentro del discurso interno de las clases dominantes. Los dominados aparecen, pero sólo como recipientes de opresión...”⁸⁴. En contraste a Foucault, la teoría de la resistencia de Giroux mantiene conceptos como vanguardia, lucha de clases y conciencia, como centrales para sostener sus planteamientos. Por demás, resulta insuficiente y contradictorio pensar en el poder desde Foucault, agregando las categorías del marxismo, como hace Giroux.

A partir de la teoría de la resistencia, Viegas, sin perder el sentido de transformación social, logra ampliarla cuando advierte “que no todas las actitudes, comportamientos y acciones de oposición implican una resistencia, ya que pueden carecer del potencial transformador y emancipador”. Al respecto, en la institución existen expresiones de *contestación* “cuyas protestas, demandas, desafíos y provocaciones están orientados exclusivamente contra los principios del control escolar”⁸⁵. Para el autor, el contenido de las contestaciones es de menor importancia aunque reconoce en ellas la posibilidad de ser modificadas hacia resistencias.

Por su parte Sultana, recupera la teoría de la resistencia y los planteamientos de Viegas, aunque él define elementos de oposición o contestación como una manera en que los estudiantes “intentan imponer sus propios significados y experiencias”⁸⁶, coincidiendo en el contenido político y de cambio que debe adquirir la resistencia, aunque a partir del estudio

⁸³ Henry Giroux. *Teoría y resistencia en educación*, 3a. ed., Siglo XXI, México, 1997, págs. 101-155

⁸⁴ *Ib.*, pág. 177.

⁸⁵ Joao Viegas Fernandes, “De las teorías de la reproducción social y cultural a la teoría de la resistencia”, en: *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9, núm. 2, 1988, United Kingdom.

⁸⁶ Ronald G. Sultana. Formación para la transición. “La contestación estudiantil y la producción de significados: posibilidades y limitaciones de las teorías de la resistencia”, en: *British Journal of Sociology of Education*, vol. 10, núm. 3, 1989, United Kingdom.

etnográfico desarrollado le fue posible precisar que ambas expresiones adquieren cierto “optimismo” solo al nivel de la escuela misma y con un bajo efecto a nivel macro social.

En una recepción más comprensiva sobre la tradición de pensamiento en la que está inscrito Foucault, Marshall concluye que éste “no nos proporciona ninguna fórmula hecha para analizar el poder en la educación”, aunque con concepciones generales se puede recuperar el enfoque genealógico y la idea de relaciones de poder, mismos que pensados para la educación conducen a pensar en el papel del profesor en estas relaciones, la intencionalidad de “quienes operan sobre las acciones de otros”⁸⁷ Con dicha conclusión, son expuestos también, los puntos problemáticos en torno a la relación del poder incluida en la formación educativa y de aprendizajes en los estudiantes, así como en la contradicción que existe a partir de un concepto liberal y el significado que contiene la formación de un individuo disciplinado y gobernable.

Al respecto, me parece interesante el reconocer la teoría de Foucault por la argumentación misma, aunque para el caso particular de la investigación que desarrollo yo dejo de lado el contenido relacionado al saber, coincido en la contradicción que significa desde el liberalismo la formación de individuos disciplinados, que no potencia las libertades y la constitución como un sujeto propio.

Investigadores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes trabajaron entre septiembre de 1981 y diciembre de 1983 el estudio sobre: “*La disciplina control en la escuela primaria*”, con una metodología que se apoya en la observación y la entrevista. Este caso, como ellos lo llaman, reconoce la disciplina en una relación con el poder en términos de la organización y distribución del poder, de las actividades disciplinarias, de los estímulos y sanciones, de los valores y de las concepciones de la disciplina misma⁸⁸.

⁸⁷ James D. Marshall. “Foucault y la investigación educativa” en *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Ed. Morata, España, 1993, pág. 28.

⁸⁸ José Bonifacio Barba, et. al, *La disciplina control en la escuela primaria*. págs. 11-12

El reporte identifica las acciones de los alumnos en torno a la diferente respuesta que generaba “entre los que terminaban el trabajo y los que no trabajaban o tardaban en hacerlo. Así, la falta de una conducción en las actividades del aula, venía luego a desordenarla y trastornarla”⁸⁹. La investigación recuperó la teoría sobre la disciplina, no así el de la resistencia, además de integrar el concepto marxista de alienación.

La concepción del poder se restringe a la operación formal del maestro en el salón de clases; a los otros poderes los llaman “organización paralela de los poderes”. Reconocieron la participación de solo de un actor, la del maestro, por lo tanto acotan la perspectiva de Foucault, el cual define el poder como una relación de fuerzas. Entre las conclusiones significativas que presenta el trabajo están aquéllas sobre el papel del maestro como garante del orden social en el salón de clases:

*la escuela cumple una función básica para esa sociedad abstracta o difusa. Ante la pregunta de qué efectos espera que tenga la disciplina del aula en la vida social del niño, la maestra responde: que aprenda a respetar las normas sociales, las leyes y los reglamentos que rigen la vida de la comunidad*⁹⁰

La investigación concluye que la escuela es “una acción disciplinadora”, o el “peso de la disciplina escolar es puesto sobre la conciencia del alumno”. Identifica que el maestro refiere a alguna conducta de los niños en términos valorativos y de juicio que no dejan de encausar al orden. El trabajo etnográfico en los salones escolares registra las amenazas y sanciones, y concluye: “en el fondo hay una concepción, es decir, la escuela, el aula, son para disciplinar”⁹¹.

La investigación afirma que el modelo de premio-castigo no fue identificado como una constante en relación con el acto disciplinario, pero aparece más en una situación ambigua e inconsciente, y define:

⁸⁹ *Id.*, pág. 13

⁹⁰ *Id.*, pág. 24

⁹¹ *Id.*, pág. 35

los premios tienden a ser mediatos, hay que acumular buen comportamiento, el mejor premio es muy abstracto: ser educado. Las sanciones son mayoritariamente inmediatas, y la más frecuente es el regaño. Una sanción menos inmediata es reprobar, en el sentido específico de no pasar de año. La más inmediata y abstracta es carecer de educación, que en su representación en la conciencia es ser mal portado, ser malo”⁹².

En el trabajo fueron reconocidos los valores que la escuela transmite: la obediencia, la razón o conciencia, el futuro, el respeto a las niñas, la responsabilidad, el esfuerzo personal, el trabajo, así como las actitudes de escuchar, guardar silencio, ser puntal y limpio. La disciplina es un acto externo que puede llegar a la autodisciplina, con el que la escuela iguala a los estudiantes mediante métodos de ordenación, y confronta a los “alumnos buenos” y los “indisciplinados”.

El trabajo no explica los procesos de aceptación de dichos órdenes disciplinarios que la escuela impone a los alumnos; en gran medida presenta el acto disciplinario como un ejercicio unidireccional y fértil en sus resultados normativos en los alumnos. Pese a ello, presenta resultados significativos en términos de pensar en la disciplina y lo escolar.

En su conjunto, el desarrollo del estudio es significativo aunque deja de lado que el poder para Foucault es una relación de fuerzas desiguales, que quizá para el caso de la educación primaria no se observa los niveles de disciplina y resistencia en los espacios escolares, sin embargo no dejan de ser interesantes sus conclusiones.

El trabajo de Tenti, *Educación, moral de clase y génesis del Estado moderno en México (1867-1910)* plantea la relación del pensamiento pedagógico moderno con la formación de los sistemas escolares en el siglo XIX los cuales coinciden con la construcción de los llamados estados-nación. Uno de los problemas abordados fue la educación moral como un asunto que aparece en los textos pedagógicos y en las prácticas educativas. La importancia de la moralidad laica es parte del interés en la formación de los hombres modernos en una relación de hegemonía de las nuevas clases sociales que emergieron con el capitalismo.

⁹² *Id.*, pág. 56

El destino de esta nueva moral, dice Tenti, era “el pueblo o las clases más desposeídas del campo y la ciudad. Las clases altas no recurrían a la educación pública”⁹³. Los mecanismos utilizados para la formación escolar fue atender los valores sociales mediante el uso de la disciplina. Para entender esto, en su análisis recupera el aporte disciplinario de Foucault, y concibe la genealogía de la estrategia disciplinaria de dos maneras: a partir de una coerción externa para modificar la conducta de los individuos y de obtener su obediencia, en esto integra los castigos o sanciones como parte los procedimientos educativos que integra la escolarización. La segunda contiene mecanismos más flexibles que ponen atención a la formación de hábitos.

El estudio de la formación moral de la sociedad liberal del siglo XIX justifica la conveniencia de mantener los castigos en las escuelas en un marco del discurso pedagógico moderno y del positivismo que predominaba en la reflexión de los problemas sociales de aquella época.

Este estudio historiográfico me parece anota conclusiones sobre la constitución de los órdenes disciplinarios vinculados a la constitución de un sujeto de la sociedad moderna y del establecimiento de la institución escolar. El individuo formado por la disciplina y el hábito, es en sí mismo una tradición que reproduce la escuela.

Elena Azaola estudia la institucional correccional en México. Incorpora la concepción disciplinaria de Foucault, además de revisar la teoría institucional, la antipsiquiatría, la criminología crítica y la sociología. La investigación está centrada en la institución correccional de menores infractores a través del desarrollo de un trabajo etnográfico. Su problema teórico fue analizar “la distribución y el uso del poder, del espacio físico, la rutina cotidiana, la interacción entre los grupos que la viven y la perspectiva desde la cual cada uno de ellos se mira a sí mismo y mira a los demás”⁹⁴.

⁹³ Emilio Tenti Fanfani. *Educación, moral de clase y génesis del estado moderno en México (1867-1910)*. UPN/SEP, México, s/a, pág. 38.

⁹⁴ Elena Azaola, *La institución correccional en México*, CIESAS/ Siglo XXI, México, 1990, pág. 22.

Quizá es uno de los estudios más completos sobre las correccionales en México. Al integrar una metodología de trabajo de campo, logra describir la vida del encierro de niños atravesados por la acción de este orden disciplinario. En sus conclusiones establece el concepto de la mirada, como “un dominio de intervención sobre el cuerpo, el alma o el futuro de los sujetos...conforman un heterogéneo, difícil de conceptualizar y complejo, pero que en la práctica arroja resultados tangibles, condiciona vidas y destinos de manera insoslayable”⁹⁵.

⁹⁵ Ib., págs. 339-340.

3. METODOLOGÍA

El trabajo de campo se apoya en los aportes de la investigación de corte cualitativa que realicé en la Secundaria Técnica 93 durante el año escolar de 1988-1989. El método utilizado fue el etnográfico a través del cual pude conocer la acción escolar y la vida cotidiana de la institución. Partí del reconocimiento de que participar en las relaciones escolares abre la posibilidad de comprenderlas. Por tanto, esta investigación tiene como referencia las relaciones en que participé y pude reconstruir a partir del diálogo con profesores y alumnos.

Implicarme en la actividad educativa me permitió conocer y encontrar un aspecto más humanizado de las relaciones políticas en que actúan los individuos, y que generalmente son difíciles de registrar a primera vista.

El reporte finalmente fue escrito cinco años después de la intervención, y constituye una interpretación apoyada por los registros contenidos en un diario de campo y en entrevistas posteriores con algunos profesores que permanecieron en la escuela. A ello se debe agregar la lectura de estudios desarrollados desde la investigación cualitativa y la etnografía de la educación.

En particular, la estancia en la escuela permitió una observación a lo largo del ciclo escolar 1988-1989, actividad que fue posible por mi contratación como profesor para el curso de ciencias sociales en la secundaria, atendiendo a cuatro grupos con un tiempo de siete horas a la semana. Los grupos seleccionados fueron tres de tercer año y uno de segundo. La duración de la observación comprendió un total de 28 horas al mes en cada grupo, durante 10 meses quitando las vacaciones de invierno y primavera.

Diferencialmente con un registro de sólo observador, el elemento de implicación en las relaciones escolares maestro y alumno permitieron involucrarme en la trama de la

institución. Las anotaciones en los diarios de campo denotan en su lectura mi mirada y posiciones derivada de la intervención desarrollada. En el texto del diario expreso sentimientos, los logros, el diálogo establecido, el conocimiento escolar y la comprensión del otro y de mí mismo, y la identificación de quienes actúan en un contexto institucional a partir del rol de estudiante o profesor.

Es necesario reconocer que no fue considerada en ese momento la necesidad de desarrollar una triangulación, por ejemplo: combinando una técnica de observación con la entrevista formal. Aunque sí implícitamente recojo posiciones de los actores por el contacto mantenido durante esos meses en las relaciones escolares.

Si bien el trabajo de mayor profundidad se localizó en cuatro grupos, por las posibilidades cotidianas y laborales que ello permitía, no se dejaron de lado los otros participantes de la escuela, como fueron los profesores, las autoridades y grupos de alumnos de grados y salones diferentes. Con ello concibo la investigación de tal manera que esa parte de relaciones escolares observadas de la dinámica institucional son cualitativamente importantes. Metodológicamente hablando consideré a la observación como la base que me permitiría el conocimiento del mundo escolar, apoyada ésta en un diario de campo.

Substancialmente la relación con los estudiantes tenía dos fuentes teóricas que justificaban una manera de actuar y concebir el espacio escolar. Una era el análisis institucional, y la segunda, las ideas sobre el poder y la disciplina en Foucault.

Reconocer estos dos niveles significó atender dos tareas particulares que por momentos llegaban a entrecruzarse. Las propias de la intervención, al considerar que el conocimiento sobre lo escolar también permitía desarrollar estrategias de cambio en la actividad cotidiana del salón de clases; y las del análisis institucional, al pensar a la institución en una relación de lo instituido e instituyente, y reconocer los actos de resistencia y respuesta hacia aquéllos impuestos por la autoridad escolar. La riqueza de estas ideas estaba en un enfoque relacional sobre la institucionalización que implicaba a ambas partes.

Por su parte Michel Foucault integró las ideas sobre el orden disciplinario fundamentalmente de *Vigilar y Castigar*, en este caso particular, la relación teórica con el problemas de estudio exigió comprenderla y tener una mirada que fuera ajustando los planteamientos iniciales a los hallazgos de campo, al mismo tiempo pensar en la fuerza de sus propuestas aplicadas a la escuela.

Estos fueron dos caminos en sí mismos difíciles de colocar en el plano del trabajo, sobre todo si tenía el interés de presentar la investigación como una tesis. En particular, con Foucault, el reto era aplicar y comprender desde su teoría la vida cotidiana escolar: ¿será posible?, me planteé en algún momento del camino

Para esos momentos resultó de interés la corriente francesa de intervención, que representaba una tradición de concepciones, experiencias y metodologías que requieren de una precisión que están fuera del interés de este trabajo de investigación.

Vale reconocer que tampoco tenía una especialización previa que me indicara qué hacer en un salón de clases; la formación universitaria permitió una comprensión general sobre teoría educativa, aunque adolecía del entrenamiento específico de la intervención y la enseñanza escolar. Esto es, resolví el problema de ¿qué enseñar? y ¿cómo?, desde conocimientos generales de mi formación en sociología y con lecturas como las que he utilizado para desarrollar esta tesis.

La incorporación a la escuela no era parte de un proyecto previo inscrito en alguna tradición pedagógica, como podía ser, por ejemplo, la psicología o el psicoanálisis. Simplemente, representaba mi contratación como profesor de ciencias sociales con una plaza de 28 horas, acotamiento que bien podría atenderse limitadamente, cumpliendo sólo con los procedimientos y las normas disciplinarias, o desarrollando algunas acciones extraclase diseñadas por las autoridades para atender problemas de integración escolar.

Al plantearme esta investigación aún mantenía un tono de sobre atención al cambio escolar que fue proyectado en el trabajo como profesor de la escuela a través de las ideas retomadas desde el análisis institucional que junto con las ideas de Foucault sobre el poder y la disciplina permitieron direccionar mi práctica escolar hacia un ámbito más cualitativo, integrando una comprensión y la reflexión sobre lo educativo.

La riqueza que tuvo la intervención en la secundaria permitieron darle cuerpo a un conjunto de inquietudes sobre el cambio escolar; transformar la idea de una política más general hacia ámbitos más acotados como fue el aula y la escuela misma. También significó reflexionar desde el pensamiento y las ideas una realidad social que resultaba más compleja.

En particular, en mi intervención durante esos diez meses discutía las formas tradicionales de enseñanza, integré la dimensión política en el trabajo escolar, concebí la posibilidad de trabajar con acciones escolares hacia una dirección instituyente; incluí el manejo del poder en el conjunto del orden instituido y de las relaciones escolares. Y quizá, a partir de esta inquietud, en particular dirigí el trabajo docente hacia la generación de expresiones instituyentes, entendiéndolas como formas intencionadas de acción, de mayor conciencia del significado que implicaba saber: ¿cómo operaba la escuela? y ¿cómo socializaba en la cotidianidad escolar a los jóvenes de la secundaria desde un orden disciplinario?.

La presente investigación parte de reconocer su limitante al referirse a un proceso institucional determinado a una escuela de reciente constitución, en donde el orden interno de la institución se iba consolidando. La escuela misma se arraigaba en una colonia con algunos años de reciente formación. Sin embargo, lo que nunca fue nuevo eran las normas que permitían actuar a las autoridades y maestros como parte de una tradición. Además, el tipo de alumnos que observé eran de excepción por encontrarse edades que iban de los 13 a los 20 años, con posterioridad fueron ingresando jóvenes con edades promedio de 12 a 15 años como resulta habitual en la educación secundaria básica.

4. EL MAPA DE LOS SUJETOS EN EL ENTRAMADO ESCOLAR

La escuela secundaria técnica número 93 se halla ubicada en los límites que comparte con la unidad habitacional Emilio Portes Gil de PEMEX y las colonias populares Lomas de Padierna y Popular Santa Teresa, en las faldas del Ajusco de la ciudad de México. El edificio escolar formaba parte de un entorno de contraste de condiciones de vida en la zona, donde la mayoría de los hogares alrededor de la escuela, cuando se hicieron las observaciones (septiembre de 1988 a julio de 1989), eran de autoconstrucción, con láminas de asbesto y cartón, y las menos utilizaban cemento.

Hasta 1990, las calles principales para llegar a la secundaria eran de terracería, con partes de asfalto. La colonia Popular Santa Teresa carecía de muchos servicios: no había drenaje por lo que la mayoría de las casas tenían letrina; el alumbrado de las calles era escaso y la energía eléctrica no llegaba a la escuela. En cambio, la unidad habitacional Emilio Portes Gil gozaba de todos los servicios, incluso respecto a la misma secundaria 93 que estaba junto de ella.

Las colonias Lomas de Padierna y Popular Santa Teresa fueron fundadas a mediados de los años setenta con la llegada de varios pobladores dispersos que construyeron sus casas en forma irregular, poco después se introdujeron servicios públicos. Los primeros habitantes arribaron como consecuencia de un proceso de desplazamiento de pobladores de la ciudad de México hacia zonas periféricas y de migrantes de otros estados a la capital del país.

La escuela inició su funcionamiento en 1985 en un lugar improvisado y precario, hasta que se construyó el edificio actual. Desde ahí era posible mirar tanto la capa negra-grisácea de la ciudad de México, como los bosques de Contreras y el Ajusco. Uno de los terrenos colindantes conservaba en aquellos años parte del bosque que había sido esa zona hasta los

años sesenta. El terreno de tipo volcánico y algunos árboles permanecían integrados a los diseños de las casas construidas, y las piedras eran utilizadas como muros o bardas.

Los habitantes de la colonia enfrentaban las limitaciones sociales y económicas; pero al crearse la escuela crecientemente se fueron incorporando mejoras urbanas y otros servicios públicos, repercutiendo en el bienestar de la comunidad. La institución se fue convirtiendo en un centro donde confluían estudiantes de diversas procedencias e intereses, la mayoría de ellos pertenecientes a familias pobres.

El establecimiento de la escuela era parte del conjunto de servicios públicos que se instalaban como una infraestructura gubernamental, aunque las condiciones de la escuela eran limitadas: la luz eléctrica no funcionaba en la totalidad del inmueble, con excepción de la parte donde estaba ubicada la dirección; no existían los servicios de agua potable y sanitarios, ni había bardas alrededor del edificio. Los laboratorios carecían del equipo para cumplir con su función. Por lo tanto, los alumnos del turno vespertino no recibían todas sus clases debido a esas razones.

La escuela secundaria pertenece al sistema de educación técnica, que combina una formación general y un entrenamiento especializado para que los estudiantes puedan incorporarse al mundo del trabajo. Esta modalidad escolar se consolidó durante los años setenta y ochenta. Actualmente, los servicios de educación secundaria comprende a las de tipo generales y técnicas; estas últimas han ido aumentando en el campo y en las nuevas colonias populares, bajo la justificación de impulsar la modernización social.⁹⁶

En la educación secundaria, los jóvenes vivían un tiempo que coincidía con su propio proceso de desarrollo y formación de identidad, era un momento donde se incrementaban las experiencias en torno a la calle, iniciaban el uso de su sexualidad y probablemente enfrentaban la posibilidad de constituir su autonomía personal.

⁹⁶ La definición de las escuelas secundarias técnicas “fortalece en los educandos el desarrollo integral de su personalidad, tanto en lo individual como en lo social, le brinda una formación tecnológica que facilita su

Los estudiantes no eran homogéneos tanto por su procedencia familiar como por su edad. En esos momentos, la escuela favorecía la construcción de una identidad, en la cual se integraba el contexto social que habitaban y el espacio escolar mismo que les establecía pautas de comportamiento. En particular este último significaba un espacio de interacción entre los estudiantes, los profesores y las autoridades.

Así también pudimos conocer que las condiciones familiares les dotaba de hábitos y valores los cuales incorporaban y estaban presentes de manera significativa en la formación de sus identidades, mismas que eran la pauta para interrelacionarse y desarrollar sus prácticas en los contextos escolares.

Sus antecedentes familiares eran la base de su desarrollo personal; por ejemplo, su capacidad económica influía para fincar las bases de sus opciones para acceder a otras instituciones escolares. En la familia se localizaba la base de una experiencia social, de socialización que era complementaria a la institución escolar y del poder disciplinario que establecía en su conjunto las pautas de comportamiento de los alumnos.

incorporación al trabajo productivo y además les da bases para la continuación de estudios superiores” según *Diario Oficial* del 3 de diciembre de 1982.

4.1 Estudiantes

La composición cronológica de los estudiantes en la secundaria variaba. La escuela en el ciclo de 1988-1999 tenía tres años de haber sido creada y fueron admitidos jóvenes que en ese momento tenían veinte años y cursaban el tercer ciclo escolar. El contraste era que la edad mínima para ser estudiante era de 11 años y la máxima de 20. En este rango de 9 años fluctuaba la población estudiantil.

Esta situación, de alguna manera explica el porqué los grupos escolares tuvieran una dinámica que contrastaba en el propio comportamiento de los estudiantes, y en general el que los profesores y autoridades también tuvieran consideraciones sobre el mundo escolar donde esta estructura heterogénea de estudiantes parecía que ponía la atención hacia los problemas del orden institucional.

Durante estos meses de observación fue posible reconocer que existía una relación entre las acciones de los jóvenes a partir de su grupo escolar a que pertenecían, aunque también había prácticas que trascendían la propia formalidad establecida por la institución. Esto significaba que el mayor peso de su identidad y acción estaba dado por la integración a los grupos, los cuales eran espacios institucionalizado de las relaciones escolares. Además la misma cotidianeidad escolar favorecía el encuentro diversificado entre alumnos en función de tareas y trabajos, extendidas a la amistad, los noviazgos, al vivir situaciones de conflicto y enfrentamiento, y de apoyo.

Los grupos escolares diferenciados entre sí, tenían en común la pertenencia al taller de contabilidad, tapicería y cocina que los integraba; dicha especialización los entrenaba en un campo técnico como una posibilidad de integrarse a los mercados de trabajo.

Los grupos observados.

La actividad de observación e intervención se concentró en cuatro grupos, tres del tercer grado y uno del segundo.

Segundo A: grupo de segundo grado que estudiaba contabilidad. En él se encontró la existencia de dos agrupamientos: en el primero participaban los jóvenes de la colonia, con un liderazgo crítico, poco interesados hacia el trabajo académico, y con una marcada resistencia hacia la autoridad. El segundo, estaba integrado por jóvenes de la unidad PEMEX y de la colonia, con una tendencia al relajamiento, a enfrentar a la autoridad de los profesores, a generar situaciones donde desaparecía el respeto hacia los otros.

En general existía en la escuela la idea de que los grupos de segundo grado expresaban conductas particulares por estar en un momento de transición, no eran los alumnos de primer grado que recientemente habían ingresado o aquellos de tercero que estaban por concluir sus estudios. En la interpretación de los profesores, los estudiantes del segundo año mostraban situaciones de relajamiento significativas.

Tercero A: grupo que estudiaba contabilidad. Existían diversos liderazgos, y a su vez mantenían el apoyo a su jefe de grupo, el cual favorecía la actividad de los jóvenes hacia la actividad escolar, además lograba elaborar los cuestionamientos a la institución y al desempeño de los profesores, incluyendo la elaboración de resistencias al poder disciplinario. La mayor parte de la procedencia de los jóvenes eran de la colonia, que los hacía más homogéneos entre sí, en él coexistía un grupo de jóvenes rockeros.

El liderazgo del jefe de grupo les permitía elaborar propuestas organizativas y de trabajo a los estudiantes del grupo y del conjunto de la escuela. Durante el tiempo en que se realizó la observación, fueron receptivos y sensibles a escuchar los planteamientos que expuse, entendían sobre la importancia del respeto hacia los otros; y resultó ser el grupo más productivo y creativo de los cuatro.

Tercero B: estudiaba preparación de alimentos. Al interior del grupo, la tensión era permanente, representaba el grupo con mayor problemas en el tercer año, la cohesión del grupo no se lograba, las resistencias eran individuales y eran más dirigidas al enfrentamiento interpersonal, lo que les llevaba a no tener el respeto hacia ellos, a abandonar fácilmente las tareas educativas de la escuela; por su parte los profesores invertían un tiempo relevante en atender la disciplina escolar.

Procedían territorialmente de las colonias populares, incluyendo el contraste de edades: el alumno de mayor edad contaba con 20 años. La dispersión del grupo se observaba en los 7 liderazgos que confluían en él. Éste representaba el grupo de contraste, se movía entre el juego, las conductas de contestación y la baja producción escolar.

Tercero C: estudiaba tejido mecánico de punto. Constituido mayoritariamente por mujeres, existía el liderazgo de una estudiante que provenía de la unidad de PEMEX, cuya actuación favorecía la división del grupo por el contraste de valores y expectativas de vida. Los alumnos hombres quedaban fuera de la dinámica de confrontación de los grupos de mujeres. Era agudo el predominio de actitudes de competencia entre ellas y el manejo de la descalificación a que podían llegar.

El ser estudiante: de grupos y liderazgos

La actividad de los estudiantes transcurría entre expresiones de resistencia y de contestación, en conflictos a los cuales se enfrentaban o se veían insertos. De pronto la cotidianeidad escolar colocaba en el escenario del orden institucional sólo la actividad de los estudiantes, convirtiéndose en ese momento en el centro de observación y de articulación de la acción disciplinaria.

En su conjunto, todos los estudiantes al permanecer por un tiempo de por lo menos tres años para concluir el nivel escolar, podían establecer una multiplicidad de relaciones, las

cuales se mantenían a lo largo de estos años. En otros casos, como cuando desertaban y abandonaban la escuela, existía una inserción frágil a la institución.

Los estudiantiles tenían niveles diferenciados de interacción. Un modelo de relación era aquél que funcionaba en un complejo de redes y era transversal al espacio escolar, que actuaba más allá de los grupos de estudiantes constituidos por grado y salón de clases.

Los dos tipos de grupos extraclase que fueron identificados en la institución escolar y cuyo poder era una fuerza externa incluso a la escuela misma, son los siguientes:

a. *Los grupos de rockeros*: tenían una experiencia de integración en bandas, del gusto por el rock, con dinámicas productivas en el trabajo realizado en el salón de clases, y eran portadores de elementos críticos sobre la escuela y la sociedad. El grupo funcionaba de manera cerrada que hacía difícil el conocimiento de su vida interna además poseían una red amplia de intercambios y apoyos en otros grupos escolares. Había una tendencia de estos estudiantes a reunirse en la calle a la entrada principal de la escuela, especialmente eran jóvenes más grandes, que pasaban el tiempo sentados a la entrada y salida del turno vespertino⁹⁷. Enfrentaban la imagen de la comunidad de ser consumidores de drogas y generar violencia, por el tipo de vestuario y música que escuchaban.

b. *El grupo de PEMEX*: tenían una presencia particular porque vivían en la unidad PEMEX, se distinguían de la mayor parte de estudiantes por poseer mayores niveles de vida y consumo, esto los diferenciaba con la mayor parte de quienes vivían en la colonia popular. Eran una imagen de contraste, e incluso de tensión entre los mismos alumnos. Actuaban

⁹⁷ Tenían conocimiento de la historia de la banda de la colonia, reconocían su identidad con los “perros” que habían existido por 5 años, sus participantes estaban en el reclusorio, migraron a EUA, habían muerto o aun viven en la colonia. El nombre de la banda integrada por estudiantes de la escuela secundaria era rolos, y su lema: “perros y rolos hacen el paro”. Consideraban expresiones de violencia a la policía montada, judiciales; y reconocían la violencia entre ellos mismos. Un integrante de los “perros”, de 38 años, organizaba conciertos y tenía una actitud abierta con estos jóvenes. La idea de estos estudiantes era que no tenían jefe y cada quien se “mueve por sí solo, y hace lo que mejor le conviene”. La edad del resto de la banda era de 16 a 25 años, participaban mujeres. Enfrentaban a la policía, lo cual significaba que tendieran a dispersarse, porque eran detenidos y tenían problemas con sus familias.

desde las redes de familiares, ya que se conocían al habitar un espacio común en los departamentos o secciones en que estaba dividida la Unidad.

Por su parte, los grupos escolares tenían una dinámica particular alentados por los liderazgos al interior del grupo; adquirirían una funcionalidad y poder, mismas que conformaban estilos de participar en los asuntos educativos, al elaborar iniciativas o generar resistencias y contestaciones al trabajo escolar.

Los grupos escolares adquirirían una dinámica particular desde la actuación del liderazgo, su participación atravesaba el conjunto de relaciones en la salón de clases y en la escuela.

Los tipos de liderazgos que fueron reconocidos como tendencias o expresiones en los grupos son:

Productivo: el grupo 3°. A tenía un representante de grupo que conducía su liderazgo en términos positivos, con una influencia significativa; organizó las diversas fiestas y dirigió las actividades de fin de cursos. Contaba con una experiencia callejera. Los problemas académicos formaban parte de sus inquietudes y estimulaba a sus compañeros a que tuvieran un mejor desempeño escolar. Además funcionaba como el representante del grupo, lo cual le permitía generar procesos participativos no sólo al interior de su salón de clases, sino incluso fuera de la escuela.

Contestación: manejaban posiciones contradictorias, transitaban entre la productividad y el rechazo al orden institucional. A partir de la observación en los grupos fue posible identificar formas diferenciadas en cada uno de ellos.

El liderazgo en el grupo 2°. A mantenía una tensión significativa, por momentos su posición llegaba a tener niveles de agresión y violencia. Su acción era inesperada, por momentos colaboraba, y en otros actuaban con enfrentamiento. Además de contar con dos

alumnos, uno pertenecía a la colonia popular y otro a PEMEX, los cuales enfrentaban y cuestionaban el orden escolar, pero sin llegar a ofrecer alguna propuesta alternativa, sin poder encontrarse acuerdo alguno.

En el grupo 3°. A, la contestación la encabezaba un joven de 20 años, cuya personalidad era la de un adulto. Sintetizaba la imagen de mostrarse sumiso ante la visibilidad de alguna autoridad, para después ridiculizarla. Encabezaba las iniciativas de irse de “pinta” y de consumo de alcohol en varios grupos donde él tenía influencia.

En el grupo 3°. B la contestación se concentraban en tres jóvenes. Uno de ellos con 20 años, demandante y agresivo, impugnaba y cuestionaba, exigía ser comprendido y apoyado. El segundo, tenía una capacidad crítica y un conocimiento de las expresiones juveniles contemporáneas, se consideraba víctima de las relaciones del poder escolar.

Y el 3°. C, la contestación estaba dirigida por un líder que actuaba combinando la iniciativa de boicot, el bajo rendimiento académico y tener el poder grupal. No tenía una perspectiva de integración, pero sí le resultaba importante tener el poder del grupo y estar bien con quien ejerce autoridad sobre él. Deseaba estudiar para policía.

Silenciosos: no disputaban la conducción de los asuntos educativos, su fuerza estaba dada por sus intereses y su orientación micro-grupal. Este tipo era reconocible en el grupo de 3°. A, con el núcleo de banda de jóvenes; y en el 3°. C donde las mujeres eran productivas. Internamente, eran núcleos muy solidarios, cuyos liderazgos eran silenciosos y reconocibles entre los participantes.

De manera relevante la contestación era una expresión dominante en el orden disciplinario, quienes podían tender una expresión de resistencia sólo fue posible identificarlo en el liderazgo productivo. De manera contrastante, los contestatarios no asumían la responsabilidad de sus actos, actuaban sin intencionalidades y estrategias, eran liderazgos

que actuaban de manera reactiva; el poder les representaba la idea de concebirse como víctimas y de amar y desear el poder.

Los liderazgos estudiados eran portadores de la situación grupal y escolar, por ello durante el estudio fue importante reconocer cómo a través de su actuación se establecía de alguna manera una relación con el orden disciplinario. De sobremanera, estos actuaban desde la contestación, por ejemplo, desarrollaban una observación sobre los maestros y la institución, y a partir de ello establecían estrategias desde donde podían atacar o debilitar la posición de autoridad de los maestros. Lo mismo sucedía en sus relaciones interpersonales donde tendían a nulificar a los otros, a generar violencia y a colocarse en una posición de privilegio.

En cambio los productivos y silenciosos confirmaron una positividad generadora de relaciones que orientaban el ejercicio del poder escolar hacía el aprendizaje, a la solución de conflictos, posiblemente a entender lo educativo a partir de otras formas de relación y del manejo del mismo orden institucional.

Entre la sexualidad y el ejército: un primer retrato⁹⁸

La sexualidad de los jóvenes se reforzaba por imágenes tradicionales, mitos y actitudes sexistas. También, las diferencias entre hombres y mujeres eran alentadas por los contextos sociales y culturales. En lo que corresponde a las expresiones en la escuela, su conocimiento del cuerpo humano estaba atravesado por mitos y prejuicios. En contraparte, en la institución no había acciones sobre educación sexual, los contenidos en los programas de estudio eran mínimos, sólo recibían información del funcionamiento fisiológico del cuerpo humano.

⁹⁸ En esta descripción anoto los temas que son necesarios profundizar, uno es la sexualidad y el segundo el poder militar.

Los hombres respecto a las mujeres mantenían una situación privilegiada y de dominación, en la escuela se escuchaba que las alumnas eran “fáciles”, “locas” y “deseosas de tener relaciones”. Había una imagen persistente respecto a la mujer: “todas son putas menos mi madre”, posición que mantenían como una forma de relación genérica.

Los mitos sostenidos por los alumnos en torno al ser mujer tenían una relación con el manejo de su sexualidad, al valorar: la virginidad, la fidelidad, la monogamia y la subordinación de la mujer al hombre. En las relaciones de noviazgo que mantenían los estudiantes, las parejas exaltaban estos prototipos para establecer sus relaciones. Otro componente que influía es que al estar integrados los grupos por estudiantes con edades en un rango tan amplio, se daban situaciones en donde los alumnos esperaban terminar la escuela para casarse, e incluso durante esta observación fue posible conocer casos de alumnas que llegaron a embarazarse.

La conducción de los estudiantes varones en estos asuntos expresaba una experiencia contradictoria: los hombres buscaban la relación sexual, al mismo tiempo que tenían una imagen muy deteriorada de las relaciones prematrimoniales al considerar a la mujer como “puta”. Quizá en este sentido, las prácticas de los estudiantes representaban una actitud explosiva y un deterioro en las relaciones interpersonales.

Los espacios escolares estaban marcados por una iconografía de grafities en paredes, bancas, en los baños de los hombres, pasillos o escaleras de la escuela. Las imágenes eran una reiteración al falo, o con pequeñas frases que integraban una temática de supremacía del hombre y devaluación de la mujer, incluso sobre asuntos del ámbito privado de estos. Los valores que eran exhaltados por los alumnos hombres y que dominaban la interacción del salón de clases o en los pasillos eran la exaltación de la heterosexualidad, del poder masculino y de homofobia a quienes consideraban tuvieran una orientación sexual diferente.

Así mismo, otra de las expresiones que me parecieron significativas de recuperar fue la imagen del ejército la cual estaba presente en la organización de la escuela y era considerada por los varones como una perspectiva viable para su vida futura. Éstos incorporaban ropas de uso militar, platicaban con militares que vivían en la colonia y consideraban que lo militar tenía como representación ideal el orden y la autoridad como un modelo conveniente para ellos y la sociedad.

Los estudiantes consideraban que vivían una sociedad y ciudad en crisis urbana y con caos, que requería de un gran poder o de disciplina en los individuos, aunque desconocían formas de convivencia más democrática, con respeto y tolerancia. La opinión favorable al ejército hacía ver a esta institución como posible para que ellos pudieran ingresar a las escuelas militares después de terminar la secundaria. Dicha situación era reforzada por el bajo costo que representaba integrarse a ese tipo de escuelas al no tener que gastar en alimentación, uniformes o libros, y sólo aportar a cambio su disposición en cuerpo y docilidad al poder.

Los estudiantes que manifestaron su intención de ingresar al ejército fueron alumnos del grupo de bandas, el líder del grupo 3°. A y una parte significativa del 3°. B. El líder de la banda expresó que no sabía explicar porqué quería entrar al ejército, quizá porque le gustaba el uniforme que expresaba poder. De todos ellos, ninguno entró finalmente al ejército, por alguna de estas dos razones: presentaron el examen y lo reprobaron o no llegaron a hacerlo.

La escuela incorporó rituales que no están lejos del manejo militar, los más evidentes fueron las formaciones y los desfiles de los estudiantes; el orden disciplinario, y la banda de guerra. En ese momento, en la escuela secundaria sólo había un equipo de tambores y trompetas que fueron comprados por la asociación de padres de familia para poner a funcionar la banda, y que no se integró hasta el siguiente ciclo escolar. Las bandas de guerra tienen un reglamento excepcional que corresponde a la institución militar, los alumnos que la integran son todos varones. El entrenamiento que tienen que realizar, los lleva a

reconocer dos normas y simbologías: la interna de la banda de guerra y la de institución escolar.

La banda de guerra goza de prestigio en las instituciones escolares, tiende a concentrarse en grupos con un poder institucionalizado y en ejercicio permanente para poder participar en las celebraciones. Las autoridades impulsan la formación de las bandas en las escuelas, la visita a otras escuelas en calidad de embajadoras de la institución y el que éstas encabezen los desfiles. Quienes participan se reconocen como grupos de estudiantes con un manejo diferenciado a quienes no están en la banda. Doblemente ellos son y marcan un poder, el militar en la escuela.

En general, el dominio masculino en la escuela implicaba que los hombres eran los líderes en los grupos y las conductas de contestación o resistencia eran encabezadas por ellos. En cambio, el papel de la mujer era en los grupos de mayor estabilidad, los conflictos solían darse entre ellas mismas, por situaciones que iban por comentarios, actitudes de negación, pertenecer a un grupo distinto de mujeres o pelar por ser amiga o novia de algún estudiante⁹⁹.

⁹⁹ En el momento de la investigación no atendí las diferencias genéricas, por lo que estos comentarios resultan derivados de la revisión al documento con la maestra Angeles Valdivia.

4.2 Profesores

El perfil de los docentes era heterogéneo, con antecedentes académicos que comprendían el tener normal superior o una licenciatura en educación superior, aunque también, había profesores que poseían un entrenamiento técnico. Las materias técnicas las impartía personal que tenía sólo una preparación de tapicería, dieta, tejido o contabilidad. Sus niveles de formación llegaban a educación media básica.

Los grupos de profesores se integraban en tres tendencias, uno figuraba cercano al comité ejecutivo de la delegación sindical y se mantenía subordinado a la autoridad escolar; el segundo, tenía como objetivo el cumplir con su trabajo y tratar de estar alejado de las dinámicas de la autoridad de la dirección escolar; y el tercero, con una posición de autonomía y con una estrategia de intervención escolar. Todos sosteníamos relaciones con la dirección que nos permitía trabajar en la escuela. No existía conflicto escolar alguno.

En particular, los profesores cumplían sus actividades escolares, pero también buscaban mecanismos o situaciones como puentes, festejos, juntas de trabajo para ausentarse o no dar clases.

El control de la organización sindical en la escuela era un asunto de importancia para mantener el orden institucional. El poder de influencia del director permitía cuidar que no hubiera disidencia, y que el grupo de maestros de la secundaria contribuyeran, con delegados y votaciones, a mantener la disciplina de las secundarias técnicas y del poder concentrado en manos de los “charros”. Asimismo, la formación de la delegación en la escuela se conformaba sin oposición y con la línea del director.

Al mismo tiempo no existían conflictos entre los grupos de actuaban en la escuela y menos aun había una discusión en torno al trabajo escolar mismo. Las expresiones de mayor evidencia fue el manejo de conflictos interpersonales a partir de “chismes”, enojos y los

menos con la puesta en funcionamiento del poder institucional. La visión de los maestros era muy inmediata, sabían estar de la mejor manera en el momento que fuera solicitado.

En general, la organización de la autoridad escolar, con una estrategia de poder, permitió incorporar a los maestros en un engranaje para la operación de la institución, eran quienes ejecutaban las órdenes, los programas de estudio, las figuras necesarias para cerrar el círculo maestro-alumno. Respecto a su propio trabajo eran nulificados, lo más relevante que lograban hacer era “cerrar filas” con el director ante situaciones que pusieran en crisis el orden de la institución.

En un diagnóstico reciente sobre la educación secundaria se establece la situación de los profesores de este nivel educativo, cuyas afirmaciones retratan el orden escolar similar al de hace diez años. Esto sugiere que persisten dinámicas y tradiciones institucionales, inercias y problemáticas no resueltas:

se caracterizan por una escasa preparación pedagógica por lo menos la mitad de ellos... y por la atomización de sus contrataciones laborales (por asignatura y por grupo). En esta situación la mayor parte de los profesores se ven obligados a atender unos 250 estudiantes diferentes por semana (en ocasiones mucho más) lo que obstaculiza la posibilidad de una interacción pedagógica más reflexiva con los jóvenes y con el resto de los docentes. Igualmente, se ven obligados a trabajar en diversas escuelas, atendiendo de prisa a cada grupo y con pérdidas de tiempo y energía en los traslados¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Informe elaborado por el Observatorio Ciudadano de la Educación, apareció en: *Jornada*, 27 de agosto de 1999, México.

4.3 Autoridades

La escuela secundaria poseía una estructura que concentraba las decisiones en el director y subdirector, y en tres coordinaciones: académica, técnica y de asistencia educativa. Sin embargo, la operación del poder escolar adquiría una dinámica que sobrepasaba la noción funcional y de responsabilidad formal. El ejercicio del poder tenía una lógica estratégica que incorporaba la actuación de todas las fuerzas que intervenían en el ámbito de las relaciones escolares.

El poder actuaba en torno a estrategias permanentes y emergentes. Identificaba la territorialidad de la escuela como el espacio para ejercer el poder. Y focalizaba los dispositivos de control hacia los profesores, alumnos y personal administrativo.

Las decisiones estaban en manos del director, el resto de su equipo era sólo portavoz. Los niveles de autonomía del subdirector y de los dos coordinadores de tecnológicas y académicas eran nulos, estaban subordinados y dependientes del poder del director. El coordinador de materias académicas tenía la característica de no organizar sus tareas escolares y era contradictorio en el manejo de la toma de decisiones. Por su parte, el coordinador de materias tecnológicas, tenía una imagen deteriorada y su actividad estaba centrada en preocupaciones fuera del orden escolar. Eran poderes que no ejercían, quizá entonces no eran poderes, solo figuras residuales de una estrategia.

Por su parte, el director desarrollaba acciones estratégicas, logrando articular las fuerzas que manejaba, distinguiendo los elementos de cada una de ellas, y usándolas; y estableciendo alianzas con aquellos actores que formaban parte de su proyecto escolar. Tenía sensibilidad para ir tomando medidas ante las situaciones críticas que se presentaban en la escuela, podía prever conflictos y conducir estrategias para mantener el control de situaciones escolares.

La definición normativa sobre la función del director establecía que éste era “la máxima autoridad de la escuela, y asumirá la responsabilidad directa e inmediata, tanto del

funcionamiento general de la institución, como de cada uno de los aspectos inherentes a la vida del plantel”. Esto se traduce en el desarrollo de acciones como: hacer cumplir las normas, encauzar su funcionamiento, responsabilizarse de la administración, “responsabilizarse de que el personal competente custodie debidamente a los educandos”, atender los problemas estudiantiles¹⁰¹.

Así mismo, las autoridades mantenían una red de relaciones sociales y de poder, el director establecía contactos con funcionarios de la Dirección General de Secundarias Técnicas. Durante ese año lectivo visitaron la escuela, sin embargo esto no era necesario, ya existía una relación que afianzaba sobre todo la posición del director.

A finales del mes de noviembre de 1988, el personal de la escuela, por iniciativa de la dirección, realizó una colecta para comprar regalos a 12 funcionarios de la Dirección General “por los apoyos que estos trabajadores daban a la escuela”.

Asimismo, a mediados del mes de diciembre, el líder sindical conocido como la “Quina” estuvo en la unidad habitacional de PEMEX, para lo cual un grupo de estudiantes fue llevado a hacer valla en el acto de recibimiento. En este sentido, el poder del sindicato petrolero era importante por la fuerza que significaba, por ejemplo, en otro momento había regalado dos becas, que eran dos puestos de trabajo para los padres de familia. Al mismo tiempo, la presencia del sindicato y el poder que éste podría ejercer estaba recreado por la presencia de los estudiantes, cuyas familias tenían en mayor o menor medida relación con los líderes sindicales.

¹⁰¹ Artículo 18 y 19 del *Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas*, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 3 de diciembre de 1982.

4.4 Padres de familia

La presencia de los padres en la escuela era irregular, asistían a firmar las boletas y recibir reportes de la situación de los grupos donde estaban adscritos sus hijos, y solo de manera irregular ante problemas de indisciplina de sus hijos. En las reuniones fue posible observar, su baja participación en los asuntos escolares, excepcionalmente una minoría opinaba y se comprometía. En la primera reunión del ciclo escolar 1988-1999 los padres llevaban prisa para que terminara la reunión, por asuntos como la comida pendiente, el trabajo o la atención de otros hijos.

Uno de los problemas a discutir en el mes de noviembre de 1989 fue el asunto de la seguridad de los estudiantes y la escuela ante la amenaza de los jóvenes banda que rondaban la escuela. Algunos plantearon la necesidad de patrullas, otros negaron que fuera viable ante los problemas de corrupción con que identificaba a la policía. Otros apoyaban que los padres se rotaran en el cuidado de la escuela con la formación de brigadas. Los padres alentaban que las autoridades ejercieran la autoridad disciplinara hacia sus hijos como parte de sus funciones.

En marzo de 1989 fueron informados de la suspensión de las obras de construcción para terminar la escuela, por lo que era necesaria su participación para presionar a las autoridades de la SEP, las respuestas de los padres mostraban desinterés por este asunto.

Su organización se formalizaba en un comité de padres, y esa instancia se convertía en el ámbito donde los mismos padres delegaban la solución a ciertos asuntos escolares. No era una comunidad que participara en los problemas educativos de sus hijos.

Por otra parte, el contacto con los padres permitía visualizar una imagen más amplia de la situación social de los estudiantes, de sus valores, problemas y posibilidades de actuar. En las reuniones con padres de familia se trataban los problemas de disciplina, de aprovechamiento y participación.

La posición común de los maestros que coordinaban las reuniones en los grupos se hacía a partir de una idea de regañar a los padres de familia, era una forma tradicional que reproducía el mismo trato que tenían con sus hijos. Desde esta perspectiva no se permitía la reflexión, la participación y el replanteamiento de la idea que los padres pudieran tener sobre la escuela. Salían de las reuniones regañados y reproduciendo el esquema que les ofrecía cotidianamente la escuela a sus hijos.

5. EL DISEÑO DEL PODER EN LA ESCUELA SECUNDARIA

El poder escolar es un ejercicio permanente de relaciones diferenciadas, donde se combinan el manejo de conocimiento y la ubicación desigual entre maestros y alumnos, y de las autoridades respecto a estos dos. La escuela tiene una actividad de formación de los sujetos que significa la reproducción del saber o conocimiento, y de la disciplina de los cuerpos participantes. El ejercicio del poder ha sido incorporado en actividades tradicionales y cotidianas, en actos reconocidos como educativos, en normas y argumentaciones que ponen atención en el orden y la vigilancia del individuo.

La escuela, al igual que la familia, resulta ser para los jóvenes un engranaje institucional que ordena, decide y canaliza su vida. En tanto, la escuela tiene como imagen de legitimación su necesidad y obligatoriedad, al convertirse en un requisito meritocrático, o condición para lograr el desarrollo personal. Por ello, el tiempo que pasan los jóvenes en la escuela, no solo es significativo por la función formativa y el conocimiento transmitido, lo es más por su sentido de formación e incorporación escolar al orden social.

En general, hacia la escuela se maneja un discurso que apoya la acción escolar, el saber pedagógico da sentido a la producción de libros, materiales, organización del saber en materias disciplinarias -ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas, español-, condición que permite establecer una relación diferenciada y de poder entre el maestro y los alumnos. Este saber es acompañado con un poder disciplinario en la cotidianeidad que tiene mayor importancia que el argumento de la formación académica misma. Tradicionalmente, la acción educativa establece objetivos de aprendizaje, aunque no siempre el peso de la institución estaba aquí. La actividad escolar terminaba dando una fuerte atención a la conducta y valores de sus estudiantes.

En la escuela los individuos internalizan las imágenes, las prácticas y los mecanismos de ejercicio del poder disciplinario. De manera heterogénea las autoridades, los profesores, los

estudiantes y los padres de familia, recrean el orden disciplinario al mismo tiempo que están atravesados por relaciones de poder.

La erario público paga los servicios del personal para cubrir una función de reproducción del saber reconocido para ser socializado, aunque su actividad es más amplia: al mismo tiempo que es educador de alguna área del conocimiento, cumple funciones de vigilante guardián del orden escolar.

Por su parte, los estudiantes al interactuar con el orden escolar realizan su actividad escolar y de aprendizaje tomando en cuenta las pautas del profesor en el manejo del poder en el aula, y desde esta posición, es como ellos se relacionaban con esa autoridad inmediata.

La contribución procedente de la vida social y familiar les presenta a los estudiantes un mundo como un orden de obligaciones y de respeto al poder. La formación escolar ofrece la integración al orden institucional cumpliendo con las normas y disciplina.

Por ello, el principal significado que adquiere la escuela es su función política de disciplina social; los conocimientos aprendidos tienen un papel secundario; los jóvenes reconocen las relaciones de desigualdad de fuerza que existen en el contexto escolar, que en un sentido amplio puede ser comprendido como una capacidad de asumir una relación de poder.

En esa perspectiva, la situación de los estudiantes, al estar insertos en relaciones de fuerza, genera también un movimiento de resistencia o contestación, que significa la manera posible de llegar a cuestionar, poner límites o salirse de la dinámica de control que pone a funcionar la institución escolar. Dichas reacciones tienen como interlocutor un poder que continúa creando de manera diferencial la institución.

La Secundaria Técnica tenía formalmente definida su noción de disciplina, aunque como veremos más adelante existía una práctica que presentaba el contenido que tenía en la vida escolar el orden disciplinario.

*la disciplina escolar y las medidas que se adopten para conducirla, deberá estar fundamentada en el carácter formativo e integral de la escuela secundaria técnica. Salvo los casos específicos que consigna este acuerdo, los demás serán atendidos por las autoridades del plantel, los profesores y el personal técnico educativo, según proceda, con apego a criterios de orientación que tiendan a lograr la adaptación sana del alumno al ambiente escolar, y se evitará, por lo tanto la aplicación de aquellos castigos que vayan en detrimento de su personalidad*¹⁰²

Normativamente aquéllos que merecían alguna medida de disciplina eran los alumnos que en el plantel o fuera de él, “durante el desarrollo de actividades escolares, lesione la salud física o moral de las personas, la integridad de las instituciones educativas y, en general de la disciplina escolar”¹⁰³. Esto es el orden mismo de la institución.

El ejercicio disciplinario integraba inicialmente acciones correctivas que no implicaban la separación del alumno. La suspensión hasta por ocho días era una decisión tomada por el Consejo Consultivo Escolar -que no existía en la escuela-; cuando el director estableciera que debería ser por más tiempo, tendría que presentarse ante la Dirección General de Educación Secundaria Técnica.

En el caso del personal escolar, “las violaciones a la normatividad, se registrarán por las disposiciones legales que norme su situación laboral”. Este conjunto de disposiciones no eran conocidas en la institución por los alumnos y profesores, las decisiones o estrategias sobre la disciplina eran tomadas por el director y el cuerpo administrativo de la escuela. Normativamente, aquéllos que merecían alguna medida de disciplina eran los alumnos que en el plantel o fuera de él, “durante el desarrollo de actividades escolares, lesione la salud

¹⁰² Artículo 56 del *Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas*, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 3 de diciembre de 1982.

¹⁰³ Artículo 57, *Ib.*

física o moral de las personas, la integridad de las instituciones educativas y, en general de la disciplina escolar”¹⁰⁴.

Esto es el orden mismo de la institución dirigido a los estudiantes, con pequeñas nociones normativas y una práctica enraizada en el orden institucional.

¹⁰⁴ Artículo 57, *Ib.*

5.1 El tiempo escolar

La oferta educativa se estructura en una relación educativa maestro y alumno, con un programa de estudios y una estancia temporal del estudiante en la institución. El tiempo para permanecer en la escuela era de tres años como mínimo, algunos desertaban y no llegaban a acreditar sus estudios. La organización de este tiempo escolar estaba distribuida en materias técnicas y académicas, con base en un modelo de educación técnica de los años setenta y con los programas aprobados en el Congreso Educativo realizado en Chetumal en 1974.

La organización del tiempo escolar contenía criterios para definir la cantidad de horas/clase a la semana para el entrenamiento en una área de trabajo que les permitiera a los estudiantes acceder al mercado de trabajo, o en su caso continuar sus estudios. La jornada escolar se distribuía en dos bloques de cuatro materias académicas, con un receso de veinte minutos entre ambos y una duración de cincuenta minutos para cada clase.

Los grupos permanecían en un salón fijo, y en una área específica de la escuela. Colocados todo el ciclo escolar en su salón, sólo podían formalmente estar fuera cuando asistían a su taller respectivo, al laboratorio, a la clase de educación física o artística. En gran medida se encontraban cercados, en un espacio cerrado, sentados en su banca recibiendo su clase.

El diseño escolar de actividades y tiempos era repetido durante un ciclo semanal. El programa académico estaba integrado por ocho unidades que se distribuían en tres ciclos escolares, ello significaba, entre otras situaciones, el entrenamiento de tareas rutinarias.

El uso del tiempo escolar de los estudiantes lo decidía la misma institución. El alumno debía estar dispuesto a asumir el horario diseñado, de cumplir con el programa y las actividades escolares definidas por los profesores. El ejercicio del poder a través del tiempo comprendía su manejo con la ejecución de las actividades y rituales, las cuales daban sentido a la escuela.

También el tiempo adquiriría el significado de constituirse como la experiencia para vivir el orden disciplinario, la resistencia o la contestación escolar. Esto significa, que si bien el ejercicio del poder requería un tiempo para ejecutar y concretar su estrategia, su contraparte, aquéllos para quienes se diseñaban tales dispositivos de control, tenían un tiempo, que vivían en relación de asumir el orden escolar, o de generar contestaciones y resistencias, las menos de las veces.

Entonces, el tiempo podía ser de disciplina o de autoconstrucción de un individuo, la entrega al otro, o la recuperación de sí mismo. Y aunque estas dos posibilidades se encontraban en la institución, lo que primordialmente se daba era el orden; una manera en que el poder escolar desarrollaba mecanismos de ajuste para encauzar las conductas de los estudiantes.

5.2 El espacio: una arquitectura panóptica

La organización del espacio escolar tenía un diseño que permitía desarrollar la vigilancia de los estudiantes y profesores. Tres edificios alrededor de una plancha de cemento, que hacía las funciones de patio, canchas, y centro de la escuela. De los edificios, el principal integraba el área administrativa: la dirección y subdirección, la coordinación académica y de tecnológicas, y al cuerpo de secretarías y el reloj checador. Los otros dos edificios estaban uno a la derecha y a la izquierda, en donde se encontraban los talleres, laboratorios y salones de clases, particularmente, la coordinación de asistencia educativa se encontraba en el edificio de la izquierda.

Los salones de clases poseían grandes ventanales con vidrios blancos, lo que permitía que las miradas externas, enfocadas desde cualquier punto, pudieran obtener una visión de lo sucedido dentro de algún grupo. El edificio que concentraba la autoridad escolar era un observatorio con un campo amplio de seguimiento sobre la actuación en los salones, aunque no siempre usado como tal. En ocasiones el ejercicio del poder de observación de las autoridades escolares era nulificado al colocar papel en las ventanas; aquella capacidad potencial de ejercer poder era borrada.

En el momento de esta observación se estableció un cambio en la arquitectura de la escuela; inicialmente estaba ubicada en un terreno abierto, sin bardas y con puertas de madera; al cabo de dos años, el espacio fue delimitado, al acotarse y definir su funcionamiento, la barda era el límite entre la escuela y el exterior. Esta situación fue acrecentándose cada vez más.

La distribución de los sujetos en los espacios escolares incluía mecanismos de vigilancia complementarios con un servicio de prefectos quienes custodiaban con su presencia los pasillos y canchas, eran quienes cuidaban el orden en el salón de clases y sus contornos. Sin embargo, la dinámica institucional preveía las expresiones de explosión y resistencia de los estudiantes. Tal diseño de vigilancia implícitamente reconocía la posibilidad de actos de

desorden, en gran medida estos dispositivos podían ser entendidos en un sentido práctico y preventivo y en un continuo ejercicio del poder.

En los salones no siempre era logrado el orden y en los pasillos los estudiantes solían caminar agachados para no ser vistos, esconderse en las escaleras o en salones desocupados; también, brincarse las bardas y salirse de la escuela. Estas acciones de contestación en su conjunto representaron la manera de romper o jugar con el orden escolar dispuesto.

Cabe indicar que el recreo fue el tiempo que la institución asignó para el relajamiento disciplinario. El patio escolar era el centro de la explosión, todo era posible: alumnos corriendo, platicando o más de un equipo de futbol entrecruzándose y configurando ese espacio como una explosión de cuerpos, movimientos que se dirigían hacia la pelota. Ello podía interpretarse como una tregua que relajaba la estancia de los estudiantes.

5.3 Los llamados al orden

Los tiempos marcados con sonidos daban la entrada o salida, el inicio o final. Al iniciar la jornada escolar, una chicharra indicaba que los alumnos deberían iniciar su formación en el patio para entrar a sus respectivos grupos. Cada grupo era distribuido en bloques con orden progresivo: primero, segundo y tercero. Simultáneamente cada grado estaba ordenado internamente por la secuencia A, B, C, etc.

En este primer ritual, los alumnos eran desplegados en el patio, lugar indicado para que las autoridades dieran información, expusieran los problemas de disciplina de algunos alumnos, indicaran a los estudiantes que debían tener el pelo corto o impedir el exceso de pintura de las alumnas. En el momento que el personal de prefectura constataba la ordenación adecuada de los estudiantes, se daba la indicación para que los grupos, con sus respectivos maestros, pasaran al salón de clases correspondiente.

Al terminar la hora/clase de cincuenta minutos, se volvía a tocar la chicharra, lo mismo que cuando salían al receso o entraban nuevamente a los salones. Después de los veinte minutos de descanso, nuevamente se repetía el ritual de entrada. Esta paz escolar se manejaba como el requisito de inicio para el trabajo en las aulas, si no se conseguía, los alumnos podían permanecer hasta que el personal responsable de la vigilancia lograra terminar con las resistencias. Todos eran convocados a mantener el orden, a estar quietos, a no jugar y a guardar su fila.

El orden era el imperativo para lograr el funcionamiento de la institución, actividad escolar y de la formación de los estudiantes. En esto, cualquier murmullo, el eco de una voz, la irrupción de la línea, se vivía como una situación amenazante a dicho orden. El estudiante era un punto en una línea, en la ordenación uno tras otro, para repetirse en la integración y homogeneidad. El poder semejava una fuerza centrífuga que atraía a su centro los puntos dispersos.

A los sonidos de la chicharra eran sumadas las voces que observaban y seguían las conductas de los alumnos. Acciones repetidas por maestros, autoridades o prefectos. Los órdenes o llamados de atención permitían la corrección y el seguimiento de las conductas de alumnos “problema”, las amenazas, la valoración y las decisiones necesarias para lograr la docilidad de los estudiantes. Se llegaban a escuchar frases para disciplinar como: siéntate, cállate, ponte a trabajar, métete al salón, qué haces aquí, silencio, párate; como una acción repetitiva en salones, pasillos, escaleras o patios.

La figura extrema de la disciplina fue la presentación de la banda de guerra. Imagen deseable en la institución tanto por autoridades como por estudiantes. De pronto la escuela era un campo militar, era el poder sobre el individuo marcando el paso por una marcha guerrera. El ritmo conducía el movimiento de un “batallón” hacia una dirección que no siempre se sabía cuál sería su objetivo. La banda de guerra era una referencia que había sido integrada a las escuelas, no se requerían generales, la actuación era análoga y apegada a los ejercicios de la milicia.

La disciplina en la escuela era homogeneizante y se establecía en pequeñas definiciones, como el que todos tuvieran un uniforme escolar. Esto además significaba la construcción de la identidad: un color que era igual para todas las secundarias técnicas, un pantalón a cuadros con contrastes de café y blanco, el suéter color café y la camisa blanca; la diferencia se encontraba en un escudo que indicaba el número de la escuela a que pertenecían los alumnos. Esta uniformidad igualaba la adscripción a la institución, pero no borraba los contrastes sociales.

También el poder tenía un control del manejo del cuerpo de los alumnos. Con particularidad estaba la imagen de la mujer, que fue elaborada por las autoridades de la siguiente manera: las alumnas deberían portar el uniforme, la falda debía llegar por lo menos hasta la rodilla, no deberían pintarse. Ello requería un trabajo continuo de observación para evitar todo ello, lograr encausar hacia el modelo dispuesto. Si esto no era

cuidado, según afirmó el director, lo que estaban provocando las mujeres era “incitar con su cuerpo a los hombres”.

Parecía que el modelo de relación educativa insistía en la repetición como la forma de lograr hacer a los individuos ordenados. El espacio y el tiempo escolar permitían las relaciones disciplinarias.

Paradójicamente, la escuela entrenaba hacia la pasividad y la obediencia en los jóvenes; quienes generalmente actuaban con dispersión hacia la contestación al poder escolar, aunque contradictoriamente también solicitaban el ejercicio del poder, como una característica propia de la institución escolar.

5.4 Los archivos escolares

El ejercicio del poder era continuo, registraba los detalles y establecía seguimientos que configuraba el cómo eran los sujetos que intervenían en la institución. La actividad era complementada por los reportes, la valoración e interpretación del desempeño y de las acciones tanto de los estudiantes como de los profesores. Este registro documental tenía una dinámica multidireccional, iba del personal administrativo hacia los profesores con el registro de asistencias, retardos y hora de entrada; de los prefectos a los profesores constatando que daban la clase; de los profesores a los estudiantes tomando sus asistencias y reportando la indisciplina de los alumnos. Al respecto sólo los estudiantes carecían de mecanismos para establecer sus propias miradas.

Uno de los controles de mayor peso era el control de las asistencias de los maestros, por una sanción de tipo económico, al estar contratados por un régimen que pagaba sólo las horas trabajadas. El procedimiento era confirmar la hora de entrada y salida de la escuela, así también, los prefectos constataban si los maestros habían cumplido con los cincuenta minutos definidos para el desarrollo de una clase.

Durante la observación, la autoridad escolar daba seguimiento a las asistencias de los maestros, cuyos resultados fueron colocados en un espacio abierto. Los resultados, expuestos en cuadros, indicaban los niveles de asistencia de los profesores al periodo. Al mismo tiempo, fue anunciada la aplicación de un reglamento interno¹⁰⁵, que normaba la asistencia de los maestros a la escuela, en el cual estaban contempladas sanciones económicas, además de que quien faltara también tendría “notas malas”.

El significado particular de este hecho es que representaba la medición del tiempo que el maestro invertía en la escuela y el continuo diseño de sanciones. El seguimiento, que era integrado a sus expedientes, permitía una valoración puntillosa de su desempeño y un examen potencial para encausar la conducta de los maestros.

A la actividad del control de las asistencias se agregaba la otra vigilancia de los prefectos sobre la disciplina y la regularidad con que los alumnos salían y entraban del salón de clases. No era una actividad permanente, estaba relacionado a ciertos momentos de control y de relajación que la institución impulsaba.

¹⁰⁵ Dos retardos de más de 10 minutos representaba una nota mala, sin que llegue a exceder los 20 minutos; de 20 a 30 minutos amerita una nota mala. Información divulgada el 21 de abril de 1989.

6. ORDEN DISCIPLINARIO: ESTRATEGIAS Y RESISTENCIAS

El ejercicio del poder era posible en relaciones diferenciadas, donde uno de los actores decidía sobre el otro, que regularmente asumía lo dispuesto ante su falta de autonomía e incluso con resistencia. El poder escolar tenía en la escuela un campo casi siempre abierto, donde las estrategias de la autoridad estaban dirigidas a conducir el desempeño de los maestros, a neutralizar la organización sindical opositora y a involucrarlos en los múltiples rituales del poder. Por su parte, los alumnos eran disciplinados en todo momento. Los dispositivos eran colocados hacia la coerción apoyados por una estructura panóptica.

6.1 La dimensión del control

La actividad del maestro en el salón de clase estaba sujeta a un orden de controles académicos, el más importante consistía en presentar su plan de trabajo en donde éste indicara qué actividades educativas integraría para desarrollar y abordar los objetivos y temas de enseñanza. Tal planeación era entendida como un trámite escolar que se entregaba al coordinador de las materias académicas. La supervisión escolar no se extendía hacia niveles más amplios como la observación en el salón de clases o la aplicación de exámenes a los alumnos para medir su desempeño. Desde esa posición, la conducción de los asuntos educativos estaba centrada en cubrir los requisitos de la burocracia educativa.

Los controles a los maestros eran mínimos, y concentrados en requisitos administrativos. Aunque la parte más significativa estaba dada por las relaciones diferenciadas que significaban subordinación o autonomía del maestro con respecto al poder del director. No importaba la calidad de la enseñanza: el control disciplinario que el maestro lograra en su grupo respecto al orden institucional era mucho más significativo, así como su docilidad para no ser conflictivo, desobediente y disidente. Estas tres connotaciones eran la expresión de un encausamiento de las actitudes que los profesores tenían hacia los alumnos.

En la escuela secundaria la actividad del maestro era la más importante, lo que permitía que existiera una variedad de mecanismos de apoyo a su trabajo, directamente contaban con un equipo de asistencia educativa integrado por personal de orientación, de trabajo social, un médico, un grupo de prefectos, quienes se encargaban de atender los grupos cuando los maestros faltaban, de manejar la suspensión de alumnos, las pláticas con los padres, el seguimiento de estudiantes con problemas de disciplina, reprobación y deserción, la orientación a los alumnos de tercer grado, atendían los pleitos entre los estudiantes, y vigilaban que los alumnos estuvieran en sus salones.

6.2. Tiempo de estrategias

Depuración

Frente al bajo desempeño de los maestros y la indisciplina escolar, fueron diseñadas por las autoridades respuestas no académicas, sí de ordenación y control disciplinario, no consistían en una búsqueda de consensos entre la autoridad y los profesores, sí lo eran de imposición y el cumplimiento de los nuevos requerimientos y exigencias escolares.

A finales del curso de 1989, las autoridades pusieron en marcha una estrategia sobre el desempeño de los docentes y de la indisciplina escolar que funcionó por 5 semanas. No se podía hacer ruido en el tiempo de clases, nadie debería estar fuera del salón. Como en ningún otro momento, las figuras de autoridad rondaban los pasillos, presenciaban la formación al inicio de clases y después del receso. En contraste, tradicionalmente la actividad de vigilancia la desarrolla el personal de prefectura, en ese momento tanto el director como el subdirector y los coordinadores de materias docentes y tecnológicas abandonaron sus escritorios: el director en meses anteriores difícilmente se le veía en el turno vespertino, y los coordinadores siempre estaban encerrados en sus cubículos. El efecto fue eficaz y funcional, la aparición de la autoridad en los espacios de relación cotidiana generaron la percepción en los alumnos y maestros de sentirse sujetos de vigilancia y de posibles sanciones.

Esta estrategia significó el más consistente ejercicio por organizar las distintas instancias de autoridad escolar, pero fundamentalmente fue efectivo al hacerse presente el poder en los pasillos y salones de clases. Hasta antes de la aplicación de este plan no había dado un ejercicio de poder de esa magnitud en esos espacios.

Los recorridos por los pasillos permitieron detectar que dos maestras y la orientadora no tenían control sobre los grupos que atendían. Las dos primeras fueron despedidas, una era de dieta y otra de laboratorio. Ante la decisión, no hubo respuesta del resto de profesores;

ellas interactuaban con grupos de profesores de sus áreas de trabajo, quienes no expresaron comentario alguno sobre lo ocurrido, sólo hubo silencio.

La maestra de laboratorio tuvo como justificación para su despido “las razones obvias” de parte de las autoridades, además se le indicó en la dirección que no informara nada de su situación. Asimismo, fueron amenazados cinco profesores de estar en la “cuerda floja y a punto de ser despedidos” poniendo como justificación su incapacidad para ser docentes.

Mi pregunta de ese momento fue ¿qué hace que inesperadamente las autoridades desarrollen controles de este tipo, en donde los mecanismos de vigilancia y sanción funcionan para reconstruir las relaciones y la institución misma? El poder escolar modificó semanas antes de terminar el curso el orden de maestros y estudiantes, fue exitoso y al actuar con sorpresa y en un corto tiempo, no permitió que los individuos desarrollaran resistencias. En particular, la planta de profesores fue cambiada por las renunciadas y una parte de ellos colocados en una situación de debilidad por la amenaza de despido.

Votando por el director

En febrero de 1989 se llevó a cabo el Congreso Sindical de la sección X y fue necesario nombrar a un delegado que representara al grupo de maestros. El acto estuvo previamente preparado: se tenía con antelación acordado quién sería la propuesta de la mesa de debates y del delegado, lo hicieron profesores en una forma natural y cumpliendo el orden del día. El representante terminó siendo el director. El tiempo que duró la asamblea fue de 20 minutos, actividad rápida y sin oposición.

El papel de las autoridades fue significativo: el director observaba las acciones de los asistentes, el coordinador de materias académicas tomaba las fotos, el subdirector y el coordinador de tecnológicas alentaban la adecuada participación de quienes hicieron la propuesta de nombrar al delegado.

Semanas después, el director informó sobre el desarrollo del Congreso, resaltando la línea institucional sostenida por las secundarias técnicas, que difería de las posiciones de la CNTE, en tanto esta corriente es de “izquierdistas, de marxistas-guadalupanos”. Señaló que el Congreso fue violento, y que entre los acuerdos logrados estuvo el emplazar a una huelga por el aumento salarial. Desde su concepción era necesario fortalecer al sindicato en su relación con el Estado, cuidarse de él, “ahora que se ha puesto los pantalones”, esto en referencia a la reciente detención de los líderes petroleros.

Este informe generó una discusión y participación no registrada en otras reuniones, uno de ellos acusó a Jonguitud Barrios¹⁰⁶ de cacique, intervención que fue bloqueada por el personal de la dirección de la secundaria. La explicación que el director hizo sobre el conflicto fue que los líderes “revolucionarios” llevaban a las masas a la necesaria represión del Estado; sostenía, que la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) era una creación de grupos en el poder, encabezados por Olivares Santana, y advirtió que no permitiría a ningún disidente en la escuela. La política sindical para las escuelas técnicas era que los directores estuvieran en sus escuelas y evitaran que la huelga magisterial se extendiera.

El director era la autoridad escolar y sindical, la delegación sindical sólo era una figura sin poder de representación alguno. Las otras figuras a ser respetadas en la escuela, desde la perspectiva del director eran el sindicato y el Estado.

En los paros de la segunda semana de febrero de 1989 promovidos por la CNTE, la escuela siguió dando el servicio. Los maestros de las escuelas primarias en la colonia se sumaron al movimiento magisterial. Algunos alumnos llegaron a cuestionar la actitud de los maestros de la secundaria.

¹⁰⁶ Jonguitud Barrios era el secretario General del SNTE y líder de la corriente “Vanguardia Revolucionaria”.

Posteriormente, ante el conflicto sindical de abril de 1989 llegó propaganda a la escuela, la cual fue distribuida al interior de la escuela por algunos profesores, había temores sobre el poder ser descubiertos si daban a conocer su posible apoyo al movimiento. Incluso algunos profesores asistieron a las marchas.

Las direcciones de las escuelas técnicas estaban en manos de grupos de profesionales del IPN, conocían los mecanismos de control de las escuelas pertenecientes a ese sistema, y habían participado en las federaciones estudiantiles de tipo porril. Además, por estatutos el personal de dirección tenía posibilidades legales para participar en asuntos sindicales, lo cual le facilita la influencia en toma de decisiones ante el movimiento.

Algunos alumnos llegaron a interrogar, durante los paros de abril, porqué los profesores no participaban. Ante el ascenso del movimiento en el mes de mayo, y de la posible visita a la escuela de profesores “disidentes”, el director consideraba la posibilidad de colocar a grupos de estudiantes en las puertas de la escuela.

Las posiciones de los maestros al paro no era pública, los menos expresaban una opinión, y los más no se hacían partícipes, porque al exponerse podían ser identificados y ubicados como disidentes, registrados ante las redes de poder que actuaban en la escuela. Y en esta situación de movimiento sindical, era medular potenciar los mecanismos de vigilancia de maestros hacia otros maestros, situación que no hacía necesaria la presencia del director o de los coordinadores. Ante este ambiente de vigilancia los maestros se cuidaban de expresar comentario alguno.

Durante estos dos momentos: la depuración de profesores y el conflicto sindical, se llevaron a cabo dos tipos de estrategias, mismas que estaban dirigidas sustancialmente a consolidar y mantener un orden institucional. Con un sentido diferencial, la primera dirigida a potenciar el orden disciplinario; la segunda, a mantener el orden sindical. Una y otra mostraron que los escenarios escolares y los planos de actuación de los participantes se encauzaba a mantenerse delimitados por un obsesivo ejercicio de un poder escolar.

El tiempo de aplicación de dicha estrategia ocupó todo el primer semestre de 1989, y ambas dinámicas vistas globalmente fueron instituidas por el poder escolar. El control de la institución se mantuvo, los niveles de autonomía y resistencia de los profesores fue mínima, no así el de los estudiantes, quienes lograban desarrollar mayores actos de contestación y resistencia.

6.3 los manejos del poder

Hay una constante que permanece como parte del manejo del poder escolar, y es un acercamiento hacia la construcción de un orden. Observamos la insistencia por establecer quiénes o en qué situaciones diferentes entre sí ponen en peligro a la escuela. Durante el año escolar de observación se identificó que la banda, el conflicto sindical y las conductas llamadas de indisciplina, ponían a funcionar el aparato que garantizará la seguridad de la secundaria.

Aunque había tiempos de estrategias, de pronto el poder escolar actúa de manera localizada, atendiendo partes de los asuntos escolares que requieren de una intervención. Estos vistos globalmente también indican una manera dispersa pero efectiva que genera efectos y conductas hacia quienes se dirige el ejercicio del poder. Al respecto detalló la experiencia de amenazas que podían ser una técnica presencial del manejo del poder.

El trabajo del miedo

En noviembre y diciembre de 1988 se difundió el rumor de que las bandas y jóvenes callejeros rondaban la escuela y eran un peligro para la seguridad de los alumnos y los profesores. Una de las acciones que la autoridad discutió con los padres de familia, y que propusieron, fue el hacer guardias y estar en la entrada y salida de cada turno escolar.

En una reunión de los familiares con el director, éste narró que un grupo de jóvenes agredía y robaba al personal de otra escuela donde él estuvo, y que con el apoyo de las autoridades judiciales, el líder había sido encarcelado.

El enemigo externo se convertía en la fuente que propiciaba cierta unidad de profesores, padres y alumnos hacia la defensa de la escuela. La tensión generada por la amenaza significaba movilizar los miedos, donde las autoridades se fortalecían como una figura del poder.

La hoja en blanco

Era una práctica común el que el personal con “problemas” ante la valoración de la dirección firmara su renuncia en una hoja en blanco, a cambio de permanecer en la escuela por un tiempo durante el cual tenía que modificar y cambiar sus “fallas” o posiciones personales. En caso de que se negara a aceptar libremente la firma de tal documento, se exponía a un proceso jurídico, donde regularmente tal instancia decidía por el despido del trabajador y por la amenaza de ser inhabilitado para trabajar en el gobierno federal.

Durante el año escolar, la secretaria, que además estudiaba danza y psicología, y que me apoyó en el trabajo del taller de expresión corporal fue obligada a firmar su renuncia en blanco por el subdirector. El argumento expuesto fue que era una secretaria conflictiva que tenía problemas con una de sus compañeras de trabajo. Sin embargo, la secretaria con quien supuestamente tenía conflictos era una trabajadora cercana al subdirector.

Al día siguiente de la renuncia “en blanco”, la compañera habló nuevamente con el subdirector, pidiéndole éste que no informara al director y que todo quedara entre ellos y no comentara a nadie, incluso a su hermana que trabajaba también en la escuela. Además, no le regresó la hoja firmada. Pude saber por personas que trabajaban de cerca con el director, que éste dio la orden aunque no autorizó el procedimiento, o bien, que todo fue pensado por él y que el subdirector le hacía el “trabajo sucio”. En el tiempo en que estuve en la escuela, la imagen de poder del director era la más cuidada, nada podía hacerse a sus espaldas.

En esos momentos también le solicitaron la renuncia al profesor de educación física¹⁰⁷ al tiempo que renunció el profesor de ciencias sociales.

¹⁰⁷ El profesor había sido militar y su forma de enseñanza se asemejaba a los ejercicios de cuartel.

La amenaza de la policía

Durante ese ciclo escolar se perdió un microscopio un fin de semana, hicieron responsables a los profesores de ciencias naturales, y las autoridades querían que todo el personal aportara dinero para pagar su costo. Ante esa posición, sólo dos profesores expresaron su desacuerdo. Por su parte, el subdirector amenazó con levantar una acta en el Ministerio Público, y al mismo tiempo recordó los métodos que utiliza la policía judicial para hacer sus investigaciones.

El costo de los favores

La relación entre los trabajadores de la escuela y la autoridad tenía una base de favores, permisos, pequeñas concesiones, lo que significaba que los maestros estuvieran en una situación de deuda institucional, que favorecía una posición de incondicionalidad de los trabajadores al poder del director. Sumado al propio expediente en la trayectoria de éstos, se agregaban las ausencias, la falta de productividad o de control en el salón de clases, o el cúmulo de notas malas, todo ello era utilizado como razones para el despido, la presión o la negociación, y por supuesto, la incondicionalidad.

Aunque la decisión última estaba en manos del director, en particular sobre la utilización de estos recursos humanos, éste estratégicamente establecía si le eran útiles para el manejo de la institución. Por ejemplo, un acto de sanción podía derivar en: castigo, presión o perdón. Sin embargo, lo más significativo en todo ello era el ejercicio del poder, los rituales que desencadenaba y el encausamiento al orden.

En particular, un maestro de ciencias sociales fue obligado a firmar la renuncia. Estaba en la escuela a disposición, tenía trabajando 28 años y esperaba su jubilación, además en su expediente tenía antecedentes de altos índices de inasistencia. A finales del ciclo escolar se presentó personal del departamento jurídico y con la argumentación de las faltas fue

obligado a renunciar con la presión de que si no lo hacía podría ser despedido y perder sus derechos. Él aceptó.

6.4 Los rituales del poder

Los actos públicos eran la evidencia de un poder actuante, el poder requería de un ejercicio de exterioridad, de apertura y de mostrarse. En la escuela se establecía con regularidad un calendario de actividades durante el año escolar, algunos implicaban a todos los integrantes de la escuela como los honores a la bandera, el día del estudiante, el día de las madres; otros sólo al personal académico de la escuela como el día del maestro, la fiesta de fin de año o el festejo del cumpleaños del director.

Los efectos de estos actos eran amplios: reforzaban la institución, legitimaban la actuación de la autoridad frente a las familia (10 de mayo), reproducían la identidad escolar (hombres a la bandera, día del estudiante), buscaban los consensos (día del maestro, fiesta de fin de año) y fortalecían la imagen del poder (cumpleaños del director).

La fiesta de fin de año de 1988

La organización de la fiesta tuvo un trabajo previo de convencimiento para que todo el personal asistiera a la reunión. Los encargados de la tarea organizativa fueron el subdirector y el coordinador de materias tecnológicas. En general no había un consenso en todos los profesores por asistir.

Finalmente, la comida fue el 15 de diciembre en el patio de una casa donde vendían barbacoa. Las mesas estaban colocadas en torno a una principal donde estarían las autoridades escolares, con un arreglo de nochebuenas de papel. A la entrada había dos mujeres colocando una flor en la solapa de la camisa o vestidos, los trabajadores se agrupaban en relación a su actividad, convivían los administrativos y docentes, en cambio los manuales quedaban fuera. La mesa de las autoridades estaba formada por el director, el subdirector, los coordinadores y el representante sindical.

La fiesta mostró a un poder que finalmente consigue imponerse; al mismo tiempo, para quienes expresaron interés en asistir desde el primer momento, participar en este tipo de actos significaba estar integrados en el orden escolar. Los discursos estuvieron a cargo del líder sindical y el director, quien manejó un discurso político, se refirió la situación económica del país y las repercusiones en la colonia y la escuela.

El ambiente continuó entre deseos de “feliz navidad y próspero año nuevo”, intercambios de regalos. El consumo de alcohol inició con cervezas y terminó con brandy “Presidente”. En la medida que transcurría la fiesta, los ánimos empezaban a cambiar por el consumo de alcohol.

Los cumpleaños de las autoridades

Era común hacer una cooperación para darle un regalo a las autoridades de la escuela. En el mes de febrero se festejó el cumpleaños del subdirector y del coordinador de tecnológicas, pidieron dinero y comida para la convivencia. Las reuniones para la entrega de los regalos iban acompañadas con un discurso invitando hacia el orden, el director no permitía la discusión, sólo preguntas aclaratorias. El regalo fue un pretexto, en ese momento el propósito real era probar la capacidad para actuar de la autoridad, y aprovechar el momento para que el director llamara al orden y al trabajo.

Día de la madre

Las actividades fueron organizadas por los maestros del plantel: la obra de teatro, la oratoria y la poesía, a excepción de una tabla musical realizada a iniciativa de los propios alumnos. Fueron aplaudidos los trabajos que presentaban algún grado de dificultad en los alumnos, o que se apegaban al modelo de espectáculo musical, como el baile “Las clases del cha, cha, cha” que se repitió. Los refrigerios y despensas obsequiados que fueron sufragados por la aportación de los estudiantes.

Este festejo era importante porque adquiriría un efecto legitimador de la institución escolar en la familia de los estudiantes. Si en algún momento una escuela no organizara este festejo, sería puesta en cuestionamiento; la importancia de actos como el festejo del 10 de mayo está en que coloca a la escuela como parte de un orden social al tiempo que se refuerza la imagen materna. El motor de la actividad escolar es su incesante reproducción de significados a lo largo de un ciclo escolar.

El día del maestro

La festividad se hizo en el patio de la escuela. Enfrente de una mesa estaban sentados el director, el subdirector y algunos maestros. Alrededor de la cancha, los estudiantes de ambos turnos y el coordinador de actividades tecnológicas y académicas llevaban el programa, aunque el director no dejaba de dar órdenes. La actividad consistía en un pequeño discurso de una alumna, la entrega de reconocimientos de la autoridad escolar al representante sindical, un discurso de éste mismo, y dos actos: uno musical y otro deportivo, además de los honores a la bandera.

Hubo una selección de maestros, que se sentaron en la mesa de ceremonias. El “regalo del día del maestro”, según dijo el director, fue la entrega a aproximadamente 18 maestros de notas malas, de los cuales dos estaban en la “capilla”, es decir, en una situación difícil de posible pérdida del empleo.

El mismo día del festejo fuimos informados de la renuncia de un prefecto. En ese momento una profesora llamó a reconsiderar la decisión del despido a partir de hacer una votación con los presentes, no fue acogida su propuesta, en cambio el director defendió su posición y planteó que el despido debería ser entendido como una experiencia, que llevara a la reflexión y a reconsiderar las conductas de los profesores. En el transcurso del festejo fue reiterado el poder del director. La iniciativa fue olvidada y sepultada.

6. 5 Resistencias y contestaciones escolares

La escuela ejerce poder. Es una institución en donde el poder es creación, significa un cruzamiento de actos y relaciones de autoridad, resistencias o contestaciones. El poder escolar no era sostenible en un campo siempre de aceptación, sus destinatarios vivían el efecto de decisiones, con distancia, silencio, resistencias o contestación. A los actos del poder se confrontaba una contraparte de reacciones instituyentes, como un espacio de recreación, de reacción, posiblemente en algún momento de contrainstitución. Posiblemente podían significar las voces emitidas a un diálogo no entablado y no planteado en el orden disciplinario.

Ahí donde se ejercía el poder escolar había un campo de resistencia, no importaba el nivel de intencionalidad o de sofisticación que tuviera la respuesta al acto del poder. Aunque la resistencia no siempre llegaba a configurarse como una respuesta estratégica permanente de parte de los estudiantes, por lo que pudimos constatar existían conductas de contestación como una expresión constante de cultura arraigada en la vida cotidiana de la escuela. Por ello es que la resistencia, al igual que el poder, se ejercía y era una relación alimentada por el mismo orden institucional.

Durante el tiempo de la observación fue posible reconocer que el orden disciplinario permitía establecer una pregunta ética sobre ¿qué sentido tenía el mantener relaciones de poder? ¿por qué los estudiantes tenían que hacer todo aquello que se indicaba, ordenaba o decidía?.

Hay en el fondo de este cuestionamiento, la comprensión que tiene la recuperación que puede experimentar el individuo sobre sí a partir de identificar y reconocer el ejercicio del poder. Por ello, también entiendo que las respuestas de contestación y acciones de resistencia pueden ser concebidas como la capacidad de ser una persona en una relación en situación de desventaja, representaba la posibilidad de modificar la direccionalidad o la intencionalidad de los actos de poder.

La resistencia o contestación escolar tensionaba el orden institucional. Indicaba que existía una idea en la autoridad escolar de un orden natural y sin conflicto. El espacio escolar entonces llegaba a entenderse como un lugar de encierro, de negación y saturación de un orden social particular. Dicha dinámica reforzaba la formación de individuos sometidos, de masas pasivas y sin una experiencia individual de autonomía.

Se constató durante el tiempo de la observación que en la Escuela Secundaria Técnica había un nivel de resistencia que se estructuraba como forma de vida, y ésta se consolidaba como un mecanismo defensivo o de conservación, como una actividad de reacción básica y primaria, las más de las veces como acciones de contestación.

Quizá entender la contestación es reconocerla como una expresión reactiva, inmediata y posible. La relación de poder no significaba que automáticamente la resistencia adquiriera el nivel de actos de poder instituyentes, de la generación de respuestas con intencionalidad y sentido hacia el cambio del orden social y de transformación institucional.

La diferencia entre la contestación y la resistencia, es que la primera tenía como característica el ser un acto defensivo, con soluciones que comprendían la posibilidad de violencia reactiva. La resistencia era un momento de mayor elaboración social en los actos generados, mientras la contestación se mantenía por periodos largos, sin que llegará a trastocar el orden social, era una conducta predecible y controlable a través de la disciplina.

En la escuela, la contestación no terminaba, era una contraparte que generaba el funcionamiento del orden disciplinario y el ejercicio del poder. Las respuestas para desarmar la contestación era relacionado a un conjunto de sanciones, reportes; evidenciando lo castigable que podían ser los estudiantes. La reacción a los actos de resistencia significaba circularmente recrear el orden, volver a disciplinar y desarmar el conflicto latente en la institución.

Además, la contestación que operaba se institucionalizaba como un efecto reactivo, que le devolvía el sentido a la disciplina como un elemento de circularidad, al no ser procesos escolares que fueran reflexionados o ubicaran como una estrategia intencional de los sujetos que interactuaban, incorporándose a una dinámica cotidiana de las relaciones entre los actores en la institución.

Las contestaciones de los estudiantes

Las expresiones de resistencia o contestaciones eran tan diversas como podían ser las situaciones de ejercicio del poder. Las contestaciones llegaban a repetirse y a presentarse como intrínsecas a la escuela.

Las contestaciones de los alumnos fueron clasificadas en dos ordenes: **Productividad:** se negaban a hacer los trabajos en el salón de clases o fuera de ella, llegaban incluso a faltar para irse de pinta, o se dormían en el salón de clases. **Orden:** gritaban, chiflaban, se lanzaban algún material, ponían pequeñas frases en pizarrones y paredes, se reían, platicaban entre sí, se levantaban, corrían, lanzaban objetos.

Dichas acciones no eran generalizadas en todos los alumnos. Entre todos los estudiantes, algunos eran portadores de la actividad de contestación, eran personas y grupos identificados que actuaban con persistencia y llegaban a ser conductas predecibles. Existía otro conjunto que participaba ocasionalmente; y un tercer grupo que permanecía ajeno a la dinámica.

Durante la observación en los salones de clase fue posible reconocer que cuando se ausentaban o eran suspendidos los alumnos que actuaban desde la contestación, se modificaba la dinámica institucional. En esta perspectiva, la resistencia siempre adquiría visibilidad, el contraste entre quienes actuaban en la contestación y quienes no, diferenciaba a los mismos estudiantes y permitía que las respuestas institucionales fueran aplicadas en

una perspectiva focalizada, aunque el orden disciplinario estaba instituido para el conjunto de la escuela.

El manejo de la contestación atendiendo los asuntos de orden y productividad podían ser controlados y ser parte de la dinámica de la clase y de la escuela.

La violencia escolar

Las relaciones escolares llegaban a expresar momentos de deterioro, agresión, ruptura del orden escolar, cuando las acciones de contestación se convertían en expresiones de violencia. Quizá en esos momentos se consideraba relevante el poner a disposición medidas disciplinarias correctivas.

Al mismo tiempo, la dinámica escolar iba mostrando la facilidad con que podían llegar a las acciones violentas. Era una situación que generaban con mayor disposición los estudiantes y los grupos de contestación, como parte de un ejercicio de poder, que les permitía la agresión a otras personas, el cuestionamiento mediante la ofensa y la negación del otro.

Las acciones de violencia comprendían, por ejemplo: los golpes, la burla con comentarios sexistas y homofóbicos, los pleitos, o el lanzamiento de objetos. Reconstruiré los siguientes momentos:

1. En una reunión del personal, los estudiantes se quedaron sin maestros y prefectos. El resultado fue: dos niños descalabrados y otros golpeados. Pareciera que reforzaba la necesidad de un orden disciplinario.

2. En un grupo de segundo grado una estudiante fue golpeada por tres compañeras, una de ellas quería cortarle la cara con un espejo. La muchacha agredida era hija de un policía judicial quien ante el conflicto quería detener a las tres niñas. Frente a esto, la recepción

generalizada de los estudiantes era observar estos acontecimientos como naturales y sin posibilidad de ser cambiados. Aquí la comunidad apelaba a la necesidad de que la autoridad familiar y escolar intervinieran.

3. Así mismo, se generó una dinámica de consumo de alcohol encabezado por un joven de 20 años del 3º. A, el más grande de todos los alumnos de la secundaria, no entraban a clases y se reunían para tomar. Era importante observar que de la contestación al interior de la escuela se pasaba a situaciones que desbordaban a la escuela misma, afectando a los alumnos mismos y teniendo efectos en sus relaciones familiares.

4. Una estudiante agredió a una alumna, el hermano de ésta golpeó a la agresora. Esto desencadenó una red de conflictos y llevó a que los alumnos tuvieran cartas condicionadas para que pudieran continuar en la escuela.

5. En dos momentos hubo pleitos entre mujeres; en el primero el conflicto fue entre dos alumnas; en el segundo, participaron un grupo amplio de mujeres en la agresión. La razón había sido la disputa por un estudiante. La intervención del poder escolar retomaba el orden disciplinario para encausar dichos conflictos.

Lo que concluí al respecto es que las conductas de contestación en el orden institucional desencadenan situaciones que exigen la intervención disciplinaria como una manera de garantizar cierto control de la escuela. En este sentido, se observa un régimen donde tiende a violentarse a otro que está en situaciones similares.

La resistencia de los maestros

Las resistencias en los maestros eran casi inexistentes, silenciosas si las hubo. No enfrentaban las decisiones de la autoridad, su potencialidad como una fuerza era permanentemente nulificada. Participaban fácilmente en las actividades que la dirección

indicaba, era un agrupamiento inmovilizado. Aunque para la autoridad escolar estaban identificados por su resistencia a ser productivo y a trabajar. El orden instaurado para ellos era más de vigilancia a partir de la arquitectura panóptica, al examen continuo que medía la capacidad de generar orden y establecer la disciplina.

6.6 Otras resistencias

Como parte de las experiencias que pudieron generarse en el trabajo con los estudiantes y pueden considerarse como acciones de resistencia, mismas que permitieron lograr niveles de autonomía en alumnos que tradicionalmente habían encontrado en la contestación una forma de actuar en la Secundaria Técnica. Podemos señalar las siguientes:

La fiesta de fin de año

Era costumbre que los estudiantes en su grupo escolar hicieran el último día de clases una convivencia, llevaban comida, ponían música, en ocasiones se juntaban con otros alumnos y organizaban un baile. En diciembre de 1988, el grupo 3°. A, ante la falta de apoyo de su maestro coordinador, decidió hacer su fiesta fuera de la escuela, en casa de uno de los alumnos.

Del grupo 3°. B sólo una parte de los alumnos pudo permanecer en la escuela, la otra, por no llevar el uniforme fueron sacados. Con una grabadora y una rápida cooperación se organizaron su reunión.

Después, la fiesta de la escuela se trasladó a la organizada por el grupo 3°. A, había un clima de alegría entre los estudiantes, bailaban, comían y jugaban entre ellos, rompieron su piñata. Tenían la percepción de que haber realizado una actividad por fuera de la escuela los colocaba en una actitud de iniciativa, les confirmó capacidad y seguridad.

La fiesta de salida de los terceros años

La dirección de la escuela consideraba que se realizara una sola fiesta para los dos turnos. Los alumnos del horario vespertino deseaban tener su propia fiesta, no tenían una experiencia previa de organización, tampoco identificaban la posibilidad de resolver sus

diferencias, mucho menos percibían que fuera viable el contar con el apoyo de la institución. O más aún, era una tradición en las escuelas si no estaban bajo la autorización y control de la autoridad.

Cuando fue discutido con ellos la organización de su fiesta, los grupos respondieron de forma diferencial. En el número de 3°. A, les generó angustia el pensarse solos sin el apoyo de la dirección y enfrentando la autoridad escolar; el 3°. B no llegó a ponerse de acuerdo porque todos querían hablar y no se escuchaban entre ellos.

A mediados del mes de mayo de 1989 el director sostuvo en una reunión con los maestros, que la fiesta fuera una sola o no se haría nada, incluso llevaría los diplomas de los estudiantes para entregarlos en ese momento y obligarles a asistir.

Esta posición dividió a los maestros. Los que apoyaron al director desprestigiaban a los maestros que mantenían el respaldo a los alumnos. Los representantes de los estudiantes sostuvieron su posición. En una reunión entre los profesores y los alumnos, en la última semana de mayo, fueron informados por el subdirector de que “había luz verde para organizar dos fiestas”, en ese momento fue confirmada la posición de que era posible actuar con estrategia, identificando fuerzas e influyendo en los esquemas de conducción del orden escolar. Los maestros que asesoramos a estos grupos fuimos cuestionados por nuestra incapacidad de “convencer” a los alumnos por realizar una sola fiesta.

7. CONCLUSIONES

Los antecedentes escolares de los alumnos era haber estudiado en escuelas primarias tradicionales. La escuela secundaria reforzaba esos modelos: un maestro instrumental, el alumno receptivo; uno decide y el otro obedece; la reprobación es un proceso natural de depuración, como también lo era cuando los alumnos desertaban: significa uno menos en la lista.

En general, los estudiantes asociaban el modelo de un buen profesor a aquél que era autoritario en su manejo del aula, que les dictaba los contenidos de un aprendizaje, y la evaluación podía resolverse con la memorización como el recurso intelectual utilizado por ellos. Si además los aprendizajes se centraban en el uso del libro de texto y la compra continua de monografías, con ello se consideraba que se cumplía con la calidad de la enseñanza. El aprendizaje, desde esta perspectiva, significaba que los estudiantes repitieran los contenidos escolares, escribieran el dictado, memorizaran y presentaran su examen de cada unidad escolar.

La dinámica en los salones de clase era resultado de las relaciones de interacción de los alumnos y su profesor. Cada docente integrado frente a un grupo reforzaba este modelo tradicional de aprendizaje. En general, los grupos escolares interactuaban con estilos de enseñanza, en su mayoría muy homogéneos entre sí, como el dictado, la memorización y la repetición. Sin embargo, las situaciones de mayor arbitrariedad que los alumnos confrontaban eran las diversas interpretaciones sobre lo escolar y disciplinario.

Durante mi estancia en la escuela encontré que no se garantizaba que se generaran aprendizajes significativos. Existía la idea al interior de la secundaria de que a los maestros no les interesaba enseñar ni a los estudiantes aprender. Respecto a los alumnos, estos mostraban su desinterés cuando jugaban o reprobaban los exámenes, al estar en el salón de

clases para cubrir la normatividad escolar, con regularidad resolvían sus exámenes a partir de memorizar los apuntes o de la solución de guías de examen que pedían a los maestros.

Su capacidad de lectura era limitada, no habían sido formados en el desarrollo de la comprensión y del ejercicio de la escritura. En el caso de las matemáticas, ésta era la materia donde tenían más problemas. La enseñanza de la ciencia era deficiente, el tratamiento de los contenidos se resolvía con libros de texto comprados. En toda su formación prevalecía un modelo de educación tradicional. El aprendizaje se les presentaba como una actividad repetitiva de hacer pequeños trabajos, exámenes, pero sobretodo cumplir y copiar; el desarrollo de la reflexión, la creatividad y la autonomía no era posible en los procesos educativos.

La calidad de aprendizaje en este tipo de escuelas urbanas tenía resultados formativos limitados en los estudiantes. Si la oferta educativa era pobre: con modelos y profesores tradicionales, en un medio burocratizado que priorizaba la disciplina y el orden de la escuela, y sin una evaluación y perspectiva crítica sobre el desempeño escolar, entonces ¿cuáles podrían ser las perspectivas que dominaban la enseñanza?

La dinámica escolar contenía un modelo de enseñanza homogeneizante y no diferenciado, lo cual implicaba una menor atención a los procesos de aprendizaje de los alumnos para identificar las dificultades o problemas que los obstaculizan para tener un aprendizaje significativo. Una enseñanza más diferenciada y con atención más personalizada, requiere de otra tradición educativa y condiciones escolares que orienten los aprendizajes hacia una perspectiva más formativa.

Comúnmente, pensar en los resultados educativos podría considerarse la eficiencia institucional: número de egresados, niveles de reprobación y desertores. Por su parte, los estudiantes mismos planteaban criterios de valoración del éxito escolar, que se concretaba en la obtención de su certificado de estudios.

Por su parte, la escolarización misma tenía un mayor significado por la importancia meritocrática del nivel de la secundaria. La escuela se convertía en un momento significativo para los jóvenes, era su antecedente para entrar al mundo del trabajo o al desempleo. Los menos ingresarían a la preparatoria, el CCH o el CONALEP, de éstos, algunos pensaban en hacer estudios universitarios.

En una evaluación sobre el sistema de educación secundaria son planteados los siguientes problemas:

Si lo que se desea es que los jóvenes aprendan y aprendan bien, el Estado debe diseñar y aplicar estrategias que compensen efectivamente las desiguales condiciones de arranque de los estudiantes y atender la diversidad de capacidades, motivaciones y ritmos de aprendizaje...considerar las características típicas de los adolescentes a las que se dirige, redefinir su organización curricular, ocuparse seriamente de la formación de sus profesores y asegurarles condiciones de trabajo que permitan mejorar su desempeño y una adecuada relación pedagógica con los jóvenes. Hoy la secundaria es más un obstáculo que una opción educativa para los jóvenes¹⁰⁸.

Retomando estos elementos enunciados, la mirada de Foucault nos permite reconocer la importancia que tiene la educación en estas zonas urbano populares hacia la formación de personas disciplinadas y con bajo niveles de aprendizaje. El salón de clases resultaba ser un espacio de confinamiento y guarda de una explosión juvenil, no era precisamente un lugar para aprender. La actividad del maestro consistía en una labor de cuidado: “no te salgas”, “siéntate”, “cállate”, “y ahora qué haces”. La imagen: la escuela o cárcel, del maestro o carcelero contenían una semejanza entre estos ordenes disciplinarios.

7.1 Entender las resistencias

Los propósitos iniciales que me planteé desarrollar con este estudio sobre el orden disciplinario en la Secundaria Técnica 93 para el ciclo escolar de 1988-1989 se fueron transformando en la medida que establecí relaciones y responsabilidades escolares. Intervenir, enseñar y estudiar la escuela, no fueron actividades que se resolvieron equilibradamente, porque centralmente el mayor peso se inclinó a la enseñanza y a la intervención, y el estudio se concentró en un registro de diario de campo que permitió establecer situaciones respecto al orden disciplinario, y posteriormente repensar a la escuela misma.

Sin embargo, durante el año de observación fue posible entender el orden escolar. Trabajar en el nivel de la resistencia contenida en las relaciones de poder en la escuela, significó comprender ampliamente dicha resistencia en relación a la escuela misma, a los contenidos de estudio, las formas de enseñanza, la manera de entender la disciplina, y sobretodo la actuación de los estudiantes, profesores y autoridades, al tiempo que reflexionaba con la teoría de Foucault sobre el poder y la disciplina. De este tiempo de trabajo escolar se desprenden las siguientes ideas:

La actividad desarrollada durante ese año en la Secundaria Técnica 93 influyó en la perspectiva para sostener el proyecto de investigación. Aunque por momentos la institución representó una fuente generadora de tensión, en ocasiones las perspectivas optimistas sobre las acciones en la escuela se veían puestas en cuestionamiento.

En gran medida, trabajar desde la resistencia recuperaba la importancia de la conciencia y la capacidad de ser personas, ello requirió incursionar en una realidad hasta esos momentos desconocida, fue entrar a una experiencia semejante a la idea de laberinto. No era sólo enseñar de otra manera las ciencias sociales o no usar los conocidos libros de texto, era

¹⁰⁸ Informe elaborado por el Observatorio Ciudadano de la Educación, apareció en: *Jornada*, 27 de agosto de 1999 México.

producir actos y mostrar otras maneras de relacionarse. En mucho era desarrollar una práctica y experiencia no documentada y registrada con antelación.

Quizá de los elementos que rescató y que condujeron las acciones desarrolladas fue el partir de un conjunto de interpretaciones sobre la situación de la escuela -conocer el terreno-, con una permanente reflexión de la intencionalidad de los actos y de asumir la responsabilidad en su conducción. Desde esta idea se planearon ciclos de conferencias, de vídeo, pláticas sobre sexualidad, visitas a museos, un taller de expresión corporal, y el apoyo a su fiesta de fin de curso.

Esto es desencadenar procesos institucionales donde la actividad de los estudiantes adquiriera significado e intencionalidad, a partir de la acción misma o de los proyectos impulsados. Por ejemplo, me parece relevante anotar algunas consideraciones sobre el taller de expresión corporal, el cual fue concebido como un respiro a la rigidez de la institución, de recuperación del cuerpo como un centro energético y explorar formas de trabajo distintas en la institución.

La importancia de la experiencia corporal fue que llegó a cuestionar el orden disciplinario al propiciar la generación de sentimientos, la imaginación y la creación. Si la escuela se dedicaba a contener el desarrollo de los estudiantes como sujetos reflexivos, autónomos y creativos de los estudiantes, el taller se convirtió en el espacio de exploración de un universo interpretable desde el silencio, la intimidad, el encuentro sin jerarquías, el contacto corporal, la escucha de sonidos y la creación con el movimiento.

La actividad fue dirigida a los grupos en que enseñaba, con la conducción de una estudiante de psicología con experiencia en trabajo de danza. Los resultados se expresaron desde la primera sesión de trabajo: el relajamiento, la risa, el cambio de voz, la recuperación de los sueños.

Las actividades desarrolladas permitieron identificar que la contestación tenía una dimensión corporal, en un “yo estoy bien así”, o “no puedo”. Esta actitud de inmovilidad convertida en un elemento quizá defensivo, como parte de la formación de los individuos, como un mecanismo funcional de sobrevivencia social ante el permanente ejercicio del poder, de los efectos de la crisis urbana, la violencia y la pobreza. Este entrenamiento fue dirigido a revertir el orden disciplinario a partir del trabajo profundo del cuerpo y de las potencialidades que permite la conciencia.

Al reconocer esto, me permitió reconocer también que las defensas o conductas de contestación de los estudiantes mantenían una relación con el contexto y el orden institucional; permitió explorar un abanico de actividades, de formas e intencionalidades, como fue: repensar la relación del maestro y el alumno, impulsar actividades extraescolares, modificar los contenidos y la misma enseñanza de las ciencias sociales que tenía a mi cargo.

7.2 Diez notas últimas.

A continuación describo puntualmente consideraciones sobre la experiencia en el trabajo con las resistencias de los alumnos:

1. La situación para lograr climas de trabajo en los grupos se lograba en condiciones de mayor relajamiento y de poca tensión en momentos en que había enfrentamientos entre los alumnos o de éstos con el profesor, los resultados eran limitados. Después de periodos vacacionales, de alguna fiesta, puente o actividad extraescolar, los grupos se mostraban con más disposición a las actividades de aprendizaje. Estos momentos eran propicios para encontrar acuerdos con los estudiantes, permitía trabajar hacia una tarea y colocar en un plano secundario las contestaciones y definir acuerdos para lograr un ambiente básico de trabajo.

El tiempo real de aprendizajes queda reducido en tanto se da prioridad a la dinámica disciplinaria cotidiana en el salón de clases: como pasar lista, mantener en orden a los alumnos, revisar los trabajos y resolver la conflictualidad que expresaban los grupos. Uno de los problemas de educación secundaria es que resulta ser un modelo duro y limitante: los alumnos tenían 40 horas de clases semanales, con un receso de 20 minutos cada día, era difícil que pudieran permanecer callados y sentados recibiendo una clase. Sobretudo si consideramos los modelos tradicionales con que se educa.

2. En gran medida, los gritos o el desorden son una contestación a esta disciplina constante que trata de imponer la institución. Además, si a ello se agregan las condiciones socioeconómicas de los alumnos: con una alimentación limitada, trabajo asalariado o resolviendo los problemas domésticos en sus hogares, como el cuidado de hermanos o la preparación de comida, no estaban en las mejores situaciones para adquirir resultados de aprendizaje.

Además, los estudiantes solían manifestarse con gritos, chiflidos, juegos u otros, expresiones que pueden no gustar, sí en cambio son contestaciones al ejercicio del poder escolar y al manejo tan rígido con que es conducida la escuela.

Al mismo tiempo, una intervención enfrenta este modelo disciplinario de una institución que tiene mayor disposición a realizar estrategias de disciplina que a enfrentar los problemas de aprendizaje, como es la reprobación y la deserción escolar. En esta relación educativa, los alumnos habían introyectado una imagen deseable de profesores autoritarios y arbitrarios, poco comprensivos de su historia personal y escolar.

En cada uno de los grupos que atendí, las resistencias a mis clases contenían actitudes que denotaban expresiones persistentes ante una relación escolar. Estas conductas se pueden considerar como contestaciones.

3. Usé mi autoridad de maestro ante situaciones difíciles. Desde mi perspectiva, fue ejercida cuando los acuerdos maestro-alumno fueron rotos, había agresiones a los estudiantes y obstáculos al trabajo escolar. Sin embargo, al tomar alguna decisión que tuviera relación con la disciplina y el ejercicio del poder, lo hice de manera diferenciada, al entender a la escuela como un espacio defensivo de los alumnos.

La toma de decisiones en situaciones límite requería de una reflexión ética sobre el sentido del porqué decidía tal medida y si era necesaria, como también era consciente que requería agotar los mecanismos de diálogo. Al plantear esos cuestionamientos, también fue necesario establecer niveles de responsabilidad con los estudiantes sobre sus actos y un manejo básico de la normatividad para el trabajo escolar.

Una de las contradicciones que reconocí en el proceso escolar es que los alumnos pueden llegar a actuar desde la contestación si en la relación educativa llegaban a percibir algún elemento de debilidad o de superioridad frente al maestro. En estos momentos, me pareció que la escuela era un campo de fuerza muy intenso, que tiende a reforzar una perspectiva

autoritaria en los alumnos. Una conclusión del estudio es que si las figuras de autoridad escolar no ejercían el poder y la disciplina, los alumnos podían desde la contestación actuar indiscriminadamente.

5. Durante mi estancia en la escuela desarrollé un trabajo con situaciones límite, las cuales me llevaron a la confrontación y a comprender las implicaciones del trabajo educativo. La enseñanza exige el desarrollo de un sentido práctico, pero también plantea el explicar o entender: qué está pasando, o por qué sucede de esa manera. Por momentos replante la conveniencia de continuar mi estancia en la escuela o de si la manera de hacerlo era el adecuado.

Llegué a confrontar mis expectativas iniciales que tenía sobre la enseñanza y el estudio sobre el orden disciplinario. Aunque reconocí que la actividad educativa en sí misma lleva a la confrontación, y entonces, requiere concebirse como acción crítica y posible de ser reflexionada, y también modificada.

Al respecto también reconozco que la enseñanza en condiciones de mayor disposición y relajamiento puede llegar a ser más fructífera en lo individual y en lo grupal. Quizá el impacto puede verse a mediano plazo cuando los estudiantes confronten experiencias diferenciadas.

6. La actividad docente permite explorar relaciones interpersonales, desarrollar formas de convivencia que pueden significar la ruptura de los modelos tradicionales de relaciones escolares. El espacio escolar se puede recrear y transformar el tiempo escolar. Una mayor convivencia permite relaciones más solidarias con los estudiantes y de reconocimiento del otro en la relación.

El trabajo de educativo requiere una actitud coherente de las posiciones sostenidas. Puede identificar la importancia de manejar posiciones claras para los estudiantes y las

autoridades. En el caso de los estudiantes, ellos se relacionaban con un promedio de 10 profesores, con expresiones que no siempre se caracterizaban por tener consistencia en sus argumentos y actos. El maestro, al tener el poder de acreditar y sancionar la conducta de los estudiantes podía hacer uso de ello, aquí había un posible uso arbitrario que mostraba las contradicciones de las relaciones escolares; por su parte, los estudiantes sabían que aquí había un límite institucional que tenían que cuidar.

7. Asimismo, es necesario crear espacios de reflexión de la acción institucional en grupos de profesores que trabajan en la misma escuela, o en diversos espacios alternativos de formación que favorezcan una comprensión del orden escolar. Posiblemente se presenten en la escuela situaciones de desgaste y deterioro de la salud de los maestros, para ello es conveniente tener actividades alternativas, para equilibrar las cargas e ir ajustando la perspectiva inicialmente planteada durante el proceso escolar.

Bourdieu, en su libro *La miseria del mundo* identifica la complejidad que adquiere el trabajo social y señala en una entrevista:

“Pienso por ejemplo en ese director de colegio que tiene la idea más generosa y más elevada de su misión de la escuela: está obligado a pasar lo esencial de su tiempo luchando, en ocasiones con violencia, contra la violencia. Se siente como si le hubieran rescindido el contrato. Y no es el único. Ahí tiene a educadores, a profesores, a policías, a magistrados de base que resistieron bajo la forma de dramas personales las contradicciones de la institución y de la misión que ella misma les confía”¹⁰⁹

8. Para desarrollar una intervención en la escuela es necesario incorporar una perspectiva política de la institución. Para facilitar los programas de trabajo en la Secundaria Técnica fue necesario establecer una cierta negociación con la autoridad, porque hay dos situaciones a tomarse en cuenta. Al mismo tiempo, el maestro posee autonomía para conducir sus

procesos de enseñanza, lo que significa la posibilidad para desarrollar los contenidos escolares con creatividad. Trabajar intencionalmente desde la negociación y la autonomía puede potenciar la actividad de los profesores.

Esta situación también implicó una manera particular de mantener la relación con la autoridad, significa el reconocer cómo actué frente a ella en: la actitud corporal, el tono de voz, el uso de los silencios, el tipo de discurso. Particularmente mi relación con el director de la escuela era lo suficientemente distante y respetuosa para no obstaculizar las actividades generadas globalmente. Sin embargo, justo es señalar que la relación con la autoridad tiene un significado para quienes la viven; en mi caso, tomé distancia sobre su actuación, más bien la observaba.

Asimismo, reconozco que mi relación con el poder escolar fue diferencial, con quienes llegué a tener enfrentamiento, además yo lo suscitaba, fue con el subdirector, el coordinador de materias académicas y tecnológicas.

También, los efectos de las acciones tomadas por las autoridades influyeron en las decisiones que pude tener como profesor, no era posible escapar de la institución. Tuve notas malas, era observado en los grupos, me amonestaban por la no entrega de documentación o tenía inasistencia a las reuniones de trabajo. En gran medida, estar en la institución implicó conocer la normatividad y cumplirla, y también explorar cómo transgredirla.

9. En algún momento consideré la situación docente como incierta y contradictoria. La dinámica escolar nunca dejó de parecerme confrontante, cuestionó la perspectiva optimista para generar otras condiciones institucionales para el aprendizaje.

Quizá una actitud de apertura y flexibilidad era interpretada como un asunto de debilidad, era más sencillo no cambiar, mantener la circularidad, que las clases continuaran como

¹⁰⁹ Pierre Bourdieu, "Nuestro Estado de miseria" en: *El Nacional*, 27 de octubre de 1993, México

siempre habían sido. Algún apoyo a un alumno puede derivar a que conciban la posibilidad de manipular al maestro.

10. La escuela, sus alumnos y maestros, no estaban aislados, contienen una historia y un contexto que los abarca y les da sentido. También estoy consciente que no agote el conocimiento sobre la escuela secundaria.

Aunque la acción escolar puede ser más sencilla: una práctica inmediata y superficial, burocrática y repetitiva, me resultó más atractiva la búsqueda alternativa y crítica al orden escolar, reconociendo que este camino enfrenta el temor a la experiencia, al miedo por lo nuevo, al desencanto ante lo complejo y largo que puede significar el proceso de cambio educativo.

El poder mantener perspectivas y proyectos educativos críticos, implican a quien lo sostiene. Ello significa, tener una conciencia temporal de los posible y que existen puntos en el horizonte inacabados. Reconocerlo permite encontrar un nivel de voluntad involucrado, y de relación consigo mismo que involucra a otro(s).

La parte central de la vida escolar es favorecer el desarrollo de un sujeto que actúe, construya, tenga posiciones y tome decisiones; que integre la comprensión y una pregunta ética que plante porqué está actuando así.

Finalmente, la escuela construye desde su institucionalidad la cultura política de una sociedad que se alimenta de este tipo de experiencias ordenadoras y disciplinadas; por ello, consideré que era necesario alentar procesos de cambio en los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

ALEXANDER, Jeffrey. "El nuevo movimiento teórico" en: *Estudios Sociológicos*, vol. VI, núm. 17, mayo-agosto 1988, El Colegio de México, México.

ANDERSON, Gary, "La validez de los estudios etnográficos: implicaciones metodológicas" en: *El aula universitaria, aproximaciones metodológicas*, CISE/UNAM, México, 1991.

AZAOLA, Elena. *La institución correccional en México, una mirada extraviada*, CIESAS/ Siglo XXI, 1990.

BARBA CASILLAS, José Bonifacio, et al. *La disciplina control en la escuela primaria. Estudio de caso en cuatro escuelas de Aguascalientes*, tomo I y II, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, 1985.

BAUDRILLARD, Jean, *Olvidar a Foucault*, Pretextos, España, 1994.

BLANCHOT, Maurice. *Michel Foucault tal y como yo lo imagino*, Pretextos, España, 1988.

BOURDIEU, Pierre, "Nuestro Estado de miseria" en: *El Nacional*, 27 de octubre de 1993, México (Suplemento Lectura).

"¿Qué es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault" en: *Capital cultural, escuela y espacio social*, 2ª. ed., Siglo XXI, México, 1998.

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia, *Educación, postmodernidad y discurso*, DIE-CINVESTAV, México, 1995, (Documento DIE 39).

- CEBALLOS GARIBAY, Héctor, *Foucault y el poder*, Ed. Coyoacán, México, 1997.
- DELEUZE, Gilles, *Foucault*, Paidós, México, 1987.
- DREYFUS, Hubert L. y Paul Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, UNAM, México, 1988.
- EWALD, Francois. “La inquietud de la verdad. Entrevista a Michel Foucault” en: *Historias*, núm. 10, julio-septiembre de 1985, INAH/SEP, México.
- FARFÁN, Rafael. “Nota a la traducción”, *Sociológica*, año 3, núm. 7/8, mayo-diciembre de 1988, UAM-A, México.
- FERNANDES, Joao Viegas, “De las teorías de la reproducción social y cultural a la teoría de la resistencia”, en: *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9, núm. 2, 1988, United Kingdom (Traducción de Ma. de los Angeles Valdivia Dounce, mimeo.).
- FONTANA, Alessandro. “Diálogo con Michel Foucault” en: *Dosfilos*, núm. 33, mayo-junio, s/f, Zacatecas, México.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica del poder*, Piqueta, España, 1979.
- Arqueología del saber*, 9ª. ed., Siglo XXI, México, 1983.
 - “Vigilar y fornicar” en: *Nexos*, núm. 81, septiembre de 1984, México.
 - Historia de la sexualidad 3: la inquietud de sí*, Siglo XXI, México. 1987.
 - “Qué es la ilustración” en: *Sociológica*, año 3, núm. 7/8, mayo-diciembre 1988, UAM-A, México.
 - Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber*, 16ª. ed., Siglo XXI, México, 1989.
 - “El arte de gobernar”, en: *Política*, núm. 27, 9 de noviembre de 1989, México.

- “Por qué estudiar el poder. La cuestión del sujeto” en: *Plural*, 2ª. Epoca, vol. XVIII, núm. 218, julio de 1989, México.
- Tecnologías del yo*, 3ª. reimpr., Paidós, España, 1990.
- “La ética de la resistencia”, en: *Etcétera*, núm. 10, abril de 1993, México.
- Genealogía del racismo*. Ed. Altamira, Uruguay, 1993.
- Hermenéutica del sujeto*, Piqueta, España, 1994.
- “Entusiasmo y revolución: una clase inédita”, en: *Etcétera*, año 2, núm. 105, 2 de febrero de 1995, México.
- Discurso, poder y subjetividad*, Ed. El cielo por asalto, España, 1995.
- Nietzsche, la genealogía, la historia*, 3ª. ed., Pretextos, España, 1997.
- Un diálogo sobre el poder*, 6ª reimpr., Alianza Editorial, España, 1997.
- Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, 27ª ed., Siglo XXI, México, 1998.
- Historia de la sexualidad 2: uso de placeres*, 11ª. ed., Siglo XXI, México, 1998.
- Saber y verdad*, Piqueta, España, s/f.
- “Nuevo orden interior y control social”, en: *Viejo Topo*, extra 7, Barcelona, s/f.

FREY, Herbert, “un panorama de cien años” en: *La muerte de Dios y el fin de la metafísica*, UNAM/Universidad de Artes Aplicadas de Viena, México, 1997.

GARCÍA CANAL, María Inés, *El loco, el guerrero y el artista*, Plaza y Valdés/UAM, México, 1990.

CENTENO, Miguel Ángel. “La sociedad disciplinaria en América Latina” en: *Este país*, núm. 89, agosto 1998, México.

GARLAND, David, *Castigo y sociedad moderna*, Siglo XXI, México, 1999.

GIROUX, Henry y Anthony N. Penna, "Educación social en el aula: Las dinámicas del currículum oculto" tomado de *Curriculum and instruction: alternatives in education*. Berkeley, McCutchan, 1981.

GIROUX, Henry. Teoría y resistencia en educación, 3ª. ed. Siglo XXI, México, 1997.

GUZMÁN MARÍN, Francisco, "La mirada de Foucault: el lance topológico" en: *Metapolítica*, vol. 3, julio-septiembre 1999, México.

HOSKIN, Keith, "Foucault a examen" en: *Foucault y la educación: disciplinas y saber*, Morata, España, 1993.

LEVISON, Bradley A., "Conflicto y colectividad: un reporte desde la secundaria" en: *Gestión Pedagógica de la Escuela*, UNESCO/OREALC, Chile, 1992.

MARSHALL, James D. "Foucault y la investigación educativa" en: *Foucault y la educación: disciplinas y saber*, Ed. Morata, España, 1993.

MARTIARENA, Óscar, *Michel Foucault: Historiador de la subjetividad*, ITESM/El Equilibrista, México, 1995.

MÉXICO, "Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas", en: *Diario Oficial de la Federación*, 3 de diciembre de 1982.

MEZA, Julián, "En busca de la clasificación perdida", en: *La herencia de Foucault, pensar en la diferencia*, Ed. El Caballito/UNAM, México, 1987.

MILLER, James, *La pasión de Michel Foucault*, Ed. Andrés Bello, España, 1996.

MINELLO MARTINI, Nelson. A modo de silabario. Para leer a Michel Foucault. El Colegio de México, México, 1999.

- “Observatorio Ciudadano de la Educación”. *La Jornada*, 27 de agosto de 1999, México.
- PARIS, María Dolores, “Foucault: la primacía de la guerra en el discurso histórico-político” en: *Metapolítica*, vol. 3, núm. 11, julio-septiembre 1999, México.
- QUIROZ, Rafael, “Secundaria obligatoria, reprobación y realidad educativa” en: *Cero en Conducta*, año 9, núm. 36/37, enero-abril de 1994, México.
- RITZER, George. *Teoría sociológica contemporánea*, Mc. Graw Hill, México, 1994.
- RORTY, Richard, et. al. “Ética y política: una entrevista a Michel Foucault” en: *Sociológica*, año 3, núm. 6, primavera 1988, UAM-A, México.
- SANDOVAL FLORES, Etelvina, “Escuela secundaria y modernización educativa” en: *Cero en Conducta*, año 8, núm. 35, octubre de 1993, México.
- SANTILLANA, Arturo, “La odisea crítica de Michel Foucault” en: *Metapolítica*, vol. 3, julio-septiembre 1999, México.
- Sultana, Ronald G. Formación para la transición. “La contestación estudiantil y la producción de significados: posibilidades y limitaciones de las teorías de la resistencia”, en: *British Journal of Sociology of Education*, vol. 10, núm. 3, 1989, United Kingdom (Traducción de Ma. de los Angeles Valdivia Dounce, mimeo.).
- TENTI, Emilio. *Educación, moral de clase y génesis del Estado moderno en México (1867-1910)*, UPN/SEP, México, 1985 (Serie: investigación educativa no. 4).
- VASCONI, Tomás Amadeo, “La escuela: ¿microfísica del poder?” en: *Cuadernos Políticos*, núm. 27, enero-marzo 1981, México.
- VEYNE, Paul. “El último Foucault y su moral” en: *Estudios*, núm. 9, ITAM, México, 1987.

WOODS, Peter. *La escuela por dentro, la etnografía en la investigación educativa*, 1a. reimpr., Paidós/MEC, Barcelona, 1989.