



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Universitat
de Girona

Collet, J. (2018)

"Vigilar y castigar en la escuela hoy: repensar el conflicto, el control y la disciplina desde la democracia agonista"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Vol. 7. Núm. 1: 95-115



Vigilar y castigar en la escuela hoy: repensar el conflicto, el control y la disciplina desde la democracia agonista

Jordi Collet Sabé¹

Resumen

Partiendo del análisis clásico de Foucault sobre las instituciones disciplinarias como la escuela, el artículo pretende entender la modificación de los terribles regímenes escolares disciplinarios y explícitos, en regímenes escolares de control y gestión sutil y a distancia. Hoy existe en las escuelas e institutos catalanes y españoles una gran invisibilidad de la dimensión controladora y de castigo, como si esas facetas hubieran desaparecido del mundo escolar. Pero el artículo plantea que precisamente su invisibilidad y su sutileza son su principal característica, porqué vigilar y castigar ya no son acciones “políticas” que se realizan en la escuela para corregir los desvíos de una norma y de una normalidad explícita, buscada y conocida. Hoy han mutado en protocolos y procedimientos administrativos que se activan y gestionan de manera neutral en relación con un “error” que alguien pueda cometer. Después de este análisis, el artículo termina con una propuesta para replantear el con-

1. Profesor titular de Sociología de la Educación. Departamento de Pedagogía. Universitat de Vic – UCC. c/ Sagrada Família 7, 08500 Vic. Barcelona.

tro y la disciplina desde la perspectiva de la democracia agonista, repolitizando el conflicto como oportunidad para democratizar los centros educativos.

Palabras clave: Vigilar, castigar, control, escuela, Foucault

Abstract

Taking advantage of the foucauldian classical analysis about disciplinary institutions like school, the paper aims to understand the school's mutation from explicit disciplinary regimes to control, management and "at distance" regimes. Nowadays, in Catalan and Spanish primary and secondary schools there is a great invisibility of the discipline and punish dimension, as if these dimensions disappeared from the education. Thus, we present a perspective in which this invisibility and subtleness are precisely its main characteristics because today discipline, control and punish are no more political actions that are done to correct the norm deviations looking for a clear and explicit school normality. Today they have changed into protocols and formal procedures that are managed from a neutral perspective in relation with a "mistake" that someone has done and has to be mended. The paper ends with a proposal to rethink and reshape discipline and punish in schools from an agonistic democracy perspective, that is, repolitising the conflict as an opportunity to democratize schools.

Key words: Discipline, punish, control, school, Foucault

1. Introducció

Des de que, en 1975, Michel Foucault publicara su célebre “Vigilar y castigar”, han sido muchas las investigaciones que han analizado el sistema educativo formal des de la perspectiva disciplinaria. En su trabajo, Foucault mapea la microfísica del poder en la escuela y analiza los distintos mecanismos de vigilancia, de control, de observación, de sanción, de calificación, de castigo, de examen, de visibilidad, etc. que se dan en los centros educativos formales. Para el historiador francés “la penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza y excluye. En una palabra, normaliza” (Foucault 1976, 188). Compartiendo elementos de esta perspectiva, no han sido pocas las aportaciones que a lo largo del siglo XX han mirado a la escuela como un lugar de disciplina y encierro que preparaba para otros encierros posteriores como la fábrica. Sin duda, unos de los más prolíficos, fueron los autores del movimiento de la desescolarización como Illich, Reimer o Goodman que denunciaron que la institución escolar enseña, fundamentalmente, la necesidad de ser enseñado y que su principal misión no es educar a niñas y niños, sino acomodarlos a las necesidades de sistema. Esa misión se encarna en un currículum oculto transversal a toda la escolaridad que incluye el control, la selección y la segregación del alumnado. En definitiva, por parte de este movimiento, la escuela no era vista como un buen lugar para niñas y niños, ni para su desarrollo, ni para su aprendizaje, ni para su sociabilidad (Tort 2001, 282). De las aportaciones foucaultianas y de los movimientos desescolarizadores, junto con otras corrientes, se vulgarizó una verdad cada vez compartida por más gente durante los 60, 70 y 80: la necesidad transformar una institución escolar cerrada, controladora, seleccionadora y segregadora en un espacio más abierto, inclusivo y equitativo. Se trataba de “liberar” a los niños y niñas del carácter disciplinario de la escuela a través de la abolición de sus mecanismos de vigilancia, de control, de castigo, etc. La escuela tenía que dejar de ser un espacio centrado en la propia institución y pensado para vigilar y castigar a los alumnos para devenir un espacio de libertad, de autonomía, de responsabilidad, de atención personalizada, de felicidad, de motivación y de aprendizaje significativo centrado en el alumnado y sus diversidades.

Pero muchas de estas perspectivas y expectativas que plantearon el camino de la “libertad” en el marco de las instituciones escolares, laborales, penitenciarias... se encontraron con efectos no previstos en su desarrollo y, en algunos casos, esos efectos además de

no ser previstos tampoco eran los deseados. Como señala Richard Sennett en su ensayo “Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual” los 60, 70 y 80 fueron años de lucha contra las lógicas y las estructuras burocráticas, organizativas y disciplinarias en el mundo del trabajo, el mundo escolar, etc. Como expone Sennett (2003, 261) “Esperábamos que el desmantelamiento de la burocracia fija promovería conexiones sociales más fuertes entre las personas”. De algún modo, esos movimientos tuvieron éxito y consiguieron dejar atrás un modelo de institución escolar, laboral, hospitalaria... disciplinaria. La ideología de la apertura y de la flexibilidad ganó la partida con su promesa de vínculo, de relaciones próximas, de espontaneidad, de autonomía, etc. Pero esa victoria contra la dimensión disciplinaria, controladora, burocrática y punitiva de las instituciones, que en las escuelas del Estado Español se produjo a lo largo de los últimos decenios del siglo XX, no produjo necesariamente unas escuelas más equitativas, más inclusivas, con más diversidad, más democráticas o con más vínculos entre todos los agentes. Y, sobretodo, no produjo una escuela sin vigilancia, sin disciplina y sin castigo. Lo que consiguió fue una modificación de los a menudo terribles regímenes escolares disciplinarios y explícitos, en regímenes escolares de control y gestión sutil, invisible y a distancia.

2. De la disciplina al control escolar

Como expone Fernández (2002, 20), la pedagogía jesuítica del siglo XVI transforma al niño en estudiante situándolo en un espacio cerrado durante un tiempo cada día, pero en realidad, sometiendo toda su vida a la mirada y la dirección del maestro. Esa escuela acaba con la enseñanza medieval que se dirigía a una masa indiferenciada de alumnos que acudían de forma discontinua e informal a un centro de formación en el que la principal preocupación era por el mensaje a transmitir y no tanto por el comportamiento, las relaciones o los aprendizajes de los niños-alumnos. Esa escuela moderna que con los siglos irá deviniendo de masas (y abierta a las niñas) es la que analiza Foucault (1976) con detalle y de la que acaba diciendo que su principal objetivo es el buen encauzamiento de las conductas a través de un poder disciplinario. Un poder ejercido de manera pequeña, concreta, precisa y estratégica a lo largo de los espacios, los tiempos y las relaciones con el fin de “enderezar las conductas de los estudiantes”. Ese poder disciplinario utilizaba instrumentos de vigilancia y castigo sencillos, pero extraordinariamente potentes como la inspección jerárquica, la sanción normalizadora o el examen (1976, 175). Las escuelas modernas se fundan, como

los otros espacios institucionales disciplinarios como la prisión, el hospital, el psiquiátrico o la fábrica, con el modelo ideal del panóptico. Las piedras deben ser un aparato de vigilancia y deben contribuir a convertir al niño en dócil, cognoscible y dominable. Pero no sólo eso, también la organización de los tiempos y su relación con los espacios, debe ser un mecanismo de organización, vigilancia y encauzamiento de conductas. El tercer eje disciplinario es la misma práctica pedagógica. Esta no debe limitarse a la transmisión de saberes, sino que tiene que devenir una relación de vigilancia definida y regulada.

Además de la vigilancia de los espacios, los tiempos y las relaciones pedagógicas, la escuela moderna también se fundamenta en una sanción normalizadora en su voluntad de encauzar conductas. En la escuela, toda conducta es calificada y las que se apartan de la normalidad, son sancionadas de múltiples maneras que van des de la indiferencia del docente o su mirada reprobadora o unas palabras de corrección, hasta la exclusión física del aula o el castigo físico. Toda desviación de la normalidad en relación con las palabras, las conductas, las respuestas, las relaciones... será juzgado y corregido a través de la reprensión, la repetición o el aislamiento o, en su contrario, será recompensado con un sinfín de múltiples premios (1976, 185). Premiar y castigar son dos caras de la misma moneda disciplinadora que busca acercar a cada niño y al conjunto de ellos como grupo, a una norma(lidad) escolar determinada en cada época histórica. Finalmente, el tercero de los ejes de vigilancia y castigo es el examen. El examen es un mecanismo que visibiliza a cada niño-alumno de forma individual y facilita su calificación, su clasificación y su castigo a la vez. El examen escolar puntual y el examen escolar cotidiano son los grandes mecanismos de disciplinarización del niño/a que lo convierten en alumno/a a tiempo completo. Ya que el mismo mecanismo del examen permite que el alumno interiorice la normalidad escolar como “la normalidad”, como la identidad dada por descontado a la que hay que emular (Collet 2013). La gramática profunda de la escuela moderna se construye sobre los cimientos de la vigilancia en y de los espacios, los tiempos y las relaciones pedagógicas; de la sanción normalizadora; y del examen puntual y cotidiano. Todo ello con el fin de civilizar y encauzar las conductas hacia la normalidad pertinente.

Es precisamente esa gramática que deviene sagrada (Dubet 2010), esa estructuración profunda e invisible de la institución escolar enraizada en la vigilancia y el castigo la que, en todas las etapas de renovación pedagógica del siglo XX hasta la actualidad se ha buscado deconstruir, destruir y transformar (Carbonell 2017). En palabras de Nadorowski y Blailovsky

(2006, 19) “*La tarea de las pedagogías críticas, nuevas, reformistas, consiste en buena medida en desacralizar la escuela, revisar el sentido de autoridad del maestro y reconocer las tramas ocultas y las injusticias que se esconden detrás de esa aparentemente simple y transparente lógica escolar*”. Como hemos expuesto brevemente, des de los años 60 y 70 del siglo XX, esa lucha educativa contra la institución escolar disciplinaria y sus mecanismos normalizadores de vigilancia y castigo partió de un ideal a nuestro parecer erróneo. Influidos por los movimientos de la desescolarización, de la anti-psiquiatría, del anti-autoritarismo surgido del Mayo del 68 francés, etc., podemos decir que se buscó crear una escuela *sin* relaciones de poder, *sin* vigilancia, *sin* castigos... ya que la mirada común al poder lo situaba como algo *sólo* vinculado a la exclusión, a la represión, al rechazo, a la censura y a la limitación. Se buscó, de algún modo, vaciar la institución escolar de vigilancia, de castigo, de sanción normalizadora, de exámenes, de relaciones de poder... para lograr con ello, parafraseando a Sennett (2003) o Dubet (2002), una nueva escuela basada en relaciones horizontales, intersubjetivas, menos jerárquicas, un centro educativo menos represor y menos burocrático. Pero ese empeño por eliminar las relaciones de poder, la vigilancia y el castigo de la institución disciplinaria escolar no condujo a los resultados previstos. Así, podemos decir que, si hoy analizamos nuestras escuelas e institutos en Cataluña y España, estos no son espacios libres de vigilancia, de disciplina y de castigos. Algo que, según nuestra perspectiva, no puede darse nunca en el marco de una institución educativa o social. A nuestro parecer, el error de fondo de los movimientos de reforma escolar es una concepción del poder *sólo* negativa, como algo moralmente e intrínsecamente “malo” que hay que eliminar para conseguir una “buena” escuela. Pero esa perspectiva olvida precisamente que el poder es lo que produce la realidad (Foucault 1976, 198). Y que tanto las relaciones de poder como el conflicto son elementos intrínsecos a todas las relaciones sociales y especialmente durante el proceso de socialización. Por eso creemos que la pregunta pertinente no es como conseguir una escuela *sin* relaciones de poder, *sin* disciplina, *sin* vigilancia, *sin* conflictos o *sin* castigos. Sino que la pregunta pertinente para ser respondida democráticamente es: *¿qué tipo de relaciones de poder, de disciplina, de vigilancia y de castigo (no) queremos en las escuelas e institutos?*

A nuestro parecer, lo único que ha pasado no abordando esa pregunta y pretendiendo obviar o eliminar los conflictos, las relaciones de poder, de disciplina y de castigo de los centros educativos, es que se estos han transformado pasando de una lógica disciplinaria, explícita y correctiva a una lógica de lo que Deleuze llamó las “sociedades de control” (1990). Así, mientras que la escuela disciplinaria era una institución de vigilancia intensiva y de voluntad

normalizadora y homogeneizadora, la escuela del control vigila de forma extensiva y divide y segrega en función de la diversidad de cada alumno/a. Hoy el castigo no es “productivo” en el sentido de tener que hacer algo o decir algo correcto para entrar dentro de la norma y la normalidad, sino es la gestión (neutral) del conflicto y la exclusión. En el marco de una escuela que lucha por ser realmente comprensiva e inclusiva, los conflictos, las relaciones de poder, la vigilancia y el castigo no desaparecen como pretendían con la mejor de las intenciones los docentes de los 60, 70 y 80. Se transforman en nuevas formas de *gestión* del control que de manera (pretendidamente) neutral e invisible, *administran* procesos burocráticos y partes burocráticos que excluyen, separan, dividen, castigan y olvidan.

3. ¿Como se vigila y castiga en las escuelas hoy? Del conflicto como pregunta política a la gestión neutral del aula

Hoy, el conflicto, la vigilancia y el castigo son elementos que se *gestionan* y *administran* en las escuelas y los institutos de manera indirecta y neutra en el marco de una indiscutible mayor libertad formal (Barry, Osborne y Rose 1996). Vigilar y castigar ya no son acciones “políticas” que se realizan para corregir los desvíos de una norma y de una normalidad explícita, buscada y conocida. Hoy han mutado en protocolos y procedimientos administrativos que se activan y gestionan de manera neutral en relación con un “error” que alguien puede cometer. Como expone Grinberg (2006, 71):

“La noción de gestión ha impregnado la discursividad escolar en todos sus poros. Gestión por resultados, el directivo como gestor/coach, el docente como gestor del aprendizaje, la gestión institucional, curricular, de la evaluación, de los sistemas educativos... La totalidad de problemas, desigualdades e injusticias de la vida escolar resultan ser una cuestión de gestión o, más bien, de buena o mala gestión. De modelos anticuados que deben superarse y que, en sí, son la clave para su solución. Si un alumno no aprende, o no aprende tal como se espera que lo haga, la cuestión radica en cómo se gestiona el aprendizaje. Si los alumnos abandonan la escuela se trata de un directivo o de un cuerpo de docentes que no monitorea el proceso de aprendizaje, no desarrolla estrategias de retención y, en cuanto al primero, que no ha logrado volverse un verdadero líder, motor de los procesos de cambio que deben implementarse. La desigualdad educativa, en suma, se ha vuelto una cuestión de gestión”.

Vigilar y castigar en las escuelas e institutos muta de un acto político, de una explicitación de unas relaciones de poder (a menudo jerárquicas y terribles), a un acto administrativo. Y con ello las relaciones de poder desaparecen del debate público, deviene invisibles, se ocultan y los conflictos y las actuaciones a su alrededor son tratadas como algo formal, procedimental, neutro, sin nada que ver con la política o la pedagogía. Sin duda, la gran mutación de la vigilancia y el castigo de una cuestión política a una cuestión de gestión aparece cuando estos temas aparecen en las leyes educativas. Así, por ejemplo, en el artículo 35 de la Ley Catalana de Educación (LEC 2009) sobre “tipología y competencia sancionadora” se habla de “las irregularidades” que puedan cometer los alumnos. Los conflictos, las tensiones, los problemas de relación son concebidos casi como *irregularidades* administrativas que hay que *gestionar* mejor (Grinberg 2006). Una irregularidad es algo procedimental, neutro, que debe ser subsanado con una mejor organización y gestión. En el artículo 34 también se habla de “infracciones” y “sanciones”, otra vez dentro de un marco administrativo, procedimental y de gestión que nos aleja de una visión política, social y pedagógica de las relaciones de poder, los conflictos, la vigilancia y los castigos.

El eje central de la LEC en relación con la vigilancia y el castigo es la convivencia. Como se expone en el artículo 35, la convivencia es algo que no se puede perjudicar o contrariar. Es la nueva normalidad dada por descontado que, a la vez, no se explicita en ningún apartado. Se da por supuesto que los institutos y las escuelas son, por sí mismos y de manera natural, lugares de convivencia en los que se aplicarán medidas correctoras y sanciones a quiénes la afrenten. En el artículo 37 se concretan esas ofensas al estado natural convivencial de los centros educativos y la LEC se refiere a: a) injurias, ofensas, agresiones o atentados contra pertinencias, intimidad o integridad personal; b) alteración injustificada y grave del desarrollo *normal* de las actividades del centro, desperfectos, robos, etc.; c) posesión o consumo de sustancias perjudiciales para la salud; y d) la reiteración de actos contrarios a la convivencia del centro. En este sentido, parece claro que la visión implícita de la convivencia en los centros escolares se equipara a la ausencia de conflictos, algo imposible en el mundo social, educativo y humano. La convivencia es entendida como un espacio de neutralidad donde no pasan cosas fuera de lo previsto (dar clases). La convivencia, espacio neutro sin contestación, deviene la nueva normalidad institucional en la que los conflictos sólo surgen por parte de aquellos/as que rompen esa neutralidad y esa normalidad. Ante tal realidad, la LEC apuesta por una gestión y un *management* de los mismos a partir de procedimientos administrativos. Más allá de una apuesta por la mediación escolar con una

implantación todavía desigual pero muy prometedora, la propuesta de vigilancia y castigo de la LEC es la de gestionar administrativamente aquellas irregularidades que rompan la normalidad convivencial y neutral del centro. El marco convivencial y neutral no se cuestiona, ni las relaciones de poder que se ocultan tras el mismo, ni las normas impuestas, ni el régimen disciplinario y sancionador dado, ni el modelo de convivencia entendido como un vacío neutral que no se sale de unos cauces formales. Sólo se gestionan los cuestionamientos a ese orden convivencial y sus consecuencias en tanto que lo alteran.

En esta perspectiva neutral y de gestión administrativa de la vigilancia, el conflicto y el castigo ¿dónde quedan las otras afrentas a la convivencia como las desigualdades, la segregación escolar, las exclusiones, las divisiones como los grupos de nivel, etc.? A nuestro parecer, hoy podemos encontrar tres grandes formas de vigilancia y castigo en las escuelas e institutos que no acostumbran a ser concebidas como tales, es decir, como “afrentas a la convivencia” des de la perspectiva hegemónica:

- a) *La exclusión (académica) invisible*. Este primer proceso, vinculado a la segregación escolar, a las oportunidades educativas desiguales y a las desigualdades en general, facilita que unos sigan los ritmos y las expectativas docentes y otros vayan quedando fuera de esa normalidad y verse excluidos de la categoría de “buen/a estudiante”. Ese proceso de exclusión académica cotidiano y a menudo invisible, no se concibe oficialmente como un problema para la convivencia, pero creemos que tiene que ver con la vigilancia y el castigo de los que la escuela va situando fuera de la normalidad prevista. Concretamente, la trayectoria de una parte de los/as estudiantes, especialmente en la etapa secundaria pero no exclusivamente, respondería a este proceso de “vigilancia especial y exclusiones” que nunca son presentados como castigos sino como respuestas a las “dificultades de aprendizaje/conducta del alumno/a” (Tarabini 2015; Escudero 2016;). Así, revisar categorías como “dificultades de aprendizaje”, “necesidades educativas especializadas”, “plan individualizado”, “adaptación curricular” ... y sus efectos en la identidad del alumnado, en sus expectativas, en su experiencia escolar, en sus resultados escolares, en su (dis)continuidad educativa, etc. creemos que podría ser útil para visibilizar como se *gestionan* hoy de forma *neutra y administrativa* procesos que a nuestro parecer, también son vigilancias y castigos en las escuelas e institutos (Tarabini, Curran y Fontdevila 2015).

- b) *La exclusión de los invisibles*. A lo largo de los distintos momentos y etapas del sistema educativo, desde la inscripción en la escuela infantil hasta las transiciones a las etapas posobligatorias la investigación nos dice que de forma “casi mágica”, determinados perfiles de alumnos se van concentrando en determinadas escuelas, en determinados grupos, en determinados recursos hasta que, en la etapa secundaria, estos mismos/as van desapareciendo del sistema educativo formal (Collet et al. 2014). Una “desaparición selectiva” que a menudo está envuelta en el gran silencio que acompaña a procesos como el absentismo, el suspenso o el abandono escolar prematuro (Pascual y Amer 2013; González 2017). Probablemente la segregación escolar y la homogeneidad de alumnado, el absentismo o el abandono escolar prematuro no provoquen muchas “irregularidades” o “infracciones” a las normas de convivencia de los centros. Ni siquiera la “alternación injustificada y grave del desarrollo *normal* de las actividades del centro”. Pero a nuestro parecer son exclusiones que deberían ser visibilizadas, planteadas y abordadas como castigos (invisibles) y no como simples actas administrativas o elementos de “gestión educativa”.
- c) *La exclusión forzada y el castigo*. Las otras exclusiones brevemente expuestas no conllevan que las escuelas e institutos no castiguen de forma directa, clara y explícita. Hay muy poca investigación empírica sobre el qué y el cómo real y cotidiano de los castigos explícitos en los centros educativos en el Estado Español hoy. Por conversaciones informales con docentes de distintas etapas, tenemos una doble intuición. Por un lado, los últimos decenios han implicado una disminución del número total de castigos que se realizan en los centros educativos, y de manera evidente, una clara mejora cualitativa de los mismos desde que en 1987 se prohibió el castigo físico. Podríamos decir que hoy se castiga menos y mejor. A la vez, intuimos que se ha dado una concentración de castigos, partes, incidencias y expulsiones en pocos individuos que van siendo reprendidos de forma habitual en la dinámica ordinaria del centro. Incluso aquí, en las faltas, las partes, las incidencias, los castigos... es decir, en la parte explícita de la vigilancia y castigo escolar, la tendencia avanza hacia una *gestión administrativa* de los mismos. Esa perspectiva, con la notable y creciente excepción de la mediación escolar, invisibiliza la dimensión conflictual que se expresa en la vigilancia y el castigo y lo reduce a una irregularidad, a un “error” de alguien en relación con una convivencia neutral que sólo requiere ser administrado burocráticamente. Hoy se castiga menos y mejor.

Pero los que son castigados, lo acostumbran a ser de forma reiterativa y casi nunca bajo el epígrafe explícito de “castigo”, sino de “acto administrativo” orientado a una mejor gestión de la convivencia.

Ante la creciente hegemonía de la perspectiva de gestión administrativa del conflicto, la vigilancia y el castigo en los centros educativos, esbozamos un paradigma distinto basado en la corriente teórica de la democracia agonista que, precisamente, sitúa el conflicto como piedra de toque de las democracias de calidad tanto a nivel social como escolar.

4. Conflicto y democracia agonista: vigilar y castigar en la escuela como actos políticos de (auto)gobierno

Según Wenman (2013, 28) los puntos en común de los distintos autores/as que comparten el carácter agonista de la democracia y las relaciones sociales, especialmente Connolly, Tully, Mouffe y Honig, son fundamentalmente tres:

- a) *La convicción que las pluralidades son algo constitutivo de todas las identidades personales y grupales, de las sociedades, de la escuela o del instituto.* Es decir, esta corriente de pensamiento defiende que no existe “una normalidad” y luego unas diferencias en relación con esta. Sino que la diversidad es el elemento constitutivo de todas las realidades sociales y personales. Que, en segundo término, acabe existiendo *una* normalidad social o escolar (dominante), no tiene que ver con que esas normas o valores sean más racionales o “mejores” que otros. Sino que cualquier normalidad social, cualquier objetividad social, cualquier mundo dado por supuesto es fruto de relaciones de poder que lo objetivan. Precisamente ante este análisis que nos dice que los valores, las normas y las pautas dominantes en la escuela no lo son por ser mejores, sino por ser la normalidad producida por los que más poder tienen, los agonistas replantean el rol del poder en las instituciones y en la democracia. Así, en contra de las posiciones expuestas anteriormente que pretendían mejorar la escuela eliminando las relaciones de poder, de vigilancia y de castigo, las posiciones agonistas proponen reconocer y visibilizar las relaciones de poder y abordarlas democráticamente. En palabras de Mouffe (2007, 16) “Entonces, la principal cuestión de la política democrática no es cómo eliminar el poder, sino como constituir

formas de poder que sean compatibles con la diversidad y los valores democráticos [...] Lo que propugnamos es reconocer la existencia de relaciones de poder y la necesidad de transformarlas, renunciando a la ilusión de que podríamos liberarnos por completo del poder". Así, si la diversidad de alumnos, de docentes, de familias, de intereses, de valores, de normas... es algo intrínseco en la escuela o el instituto. Y la pregunta ya no es como vigilar, castigar o gestionar a los "otros" que son diversos (de mi que tengo más poder – posiciones centrales). Sino que se trata de replantear el binomio diversidades – poderes y hacerlo des de planteamientos democráticos.

b) *El conflicto es constitutivo de todas las relaciones sociales y educativas. Y no un "error" o un "problema" que aspiramos a erradicar en un supuesto paraíso de convivencia neutral.*

Un punto de partida erróneo de muchas de las perspectivas sobre la vigilancia y el castigo en la escuela y el instituto es que parten como hemos visto, de una normalidad de la convivencia entendida como ausencia de conflictos. Lo "normal" es que no haya ningún tipo de conflicto entre personas, visiones, valores o pautas y, des ahí, el conflicto es visto y concebido como un fracaso, un error y un problema a eliminar. Un conflicto es, en resumidas cuentas, un estadio intermedio entre una convivencia previa y posterior como estado natural del centro educativo. Pero los conflictos para la perspectiva agonista son una realidad intrínseca en un mundo de pluralidades, y no se puede pretender eliminarlos, negarlos o "gestionarlos" administrativamente para llegar un día un pretendido "paraíso convivencial". Eso no pasará nunca ya que los conflictos siempre van a estar presentes en la escuela y el instituto como en toda la vida social. Por eso, para Wenman (2013, 40) "*This does mean that the removal of conflict is not the goal of politics, rather, at best, political conflict can be perpetually displaced in ways that are mutually beneficial*".

c) *Los conflictos pueden ser una gran oportunidad social y educativa para el bien común.*

Así, y en contra de la habitual visión de los conflictos como problema, dificultad, error o fracaso, la perspectiva de la democracia pluralista o agonista plantea que (Mouffe 2007, 20) "*la especificidad de la democracia moderna reside en el reconocimiento y la legitimación del conflicto y en el rechazo a reprimirlo imponiendo un orden autoritario*". Ya que una democracia, una escuela o un instituto son más fuertes cuanto más conflicto puedan acoger y encauzar y no cuanto menos aparenten tener, como habitualmente se expone (Subirats 2011). Así, los conflictos se pue-

den entender como frutos “normales y naturales” de una pluralidad intrínseca a la condición humana y, por lo tanto, no son algo a obviar, reprimir o gestionar entre “enemigos”. Sino algo a explicitar y orientar democráticamente como incentivo para mejorar las situaciones de desigualdad, falta de reconocimiento, exclusiones, etc. En un marco de relaciones de poder desiguales explícito, visible y claro.

En el Estado Español, probablemente des de los tiempos de la recuperación de la democracia y los primeros años de esta (70s y 80s), la educación formal y más específicamente el conflicto, el poder, la vigilancia y el castigo no han vuelto a ser analizados des de una perspectiva claramente política. Por ejemplo, en el año 1975, el Seminario de Pedagogía de Valencia publicaba los resultados de sus trabajos “Por una reforma democrática de la enseñanza”. En el mismo, hablan de su voluntad de “gestionar democrática el aula” y de como se da esa dimensión en las escuelas franquistas (1975, 119-120) “La clase tradicional enfrenta a los alumnos individualmente con el profesor, oponiéndose a relaciones de trabajo inter-alumnos [...] La clase tradicional mantiene a los alumnos en una situación de pasividad, de dependencia respecto al profesor. Nosotros propugnamos la transformación de la clase en sujeto de autoridad democrática [...] en una comunidad de trabajo en la que el profesor pierda progresivamente su poder inicial”. Así, durante decenios, parecía claro para (al menos) un sector del profesorado que la escuela y el instituto eran instituciones políticas, con relaciones de poder y con conflictos por abordar de manera democrática como camino para la mejora de esta (Apple y Beane 2007). Hoy, esas tres dimensiones de la escolaridad parecen obviarse y a menudo se concibe la educación formal como un proceso apolítico – neutral; con posiciones y relaciones de poder ocultas bajo la especialización, la organización, la gestión y la administración neutral; y con un ideal de “convivencia” entendido como la ausencia y la negación del conflicto. Los procesos de profesionalización, de especialización, la gerencialización y de despolitización de la educación formal han cambiado las preguntas por las que se interesan los docentes. Hoy sobretodo hay debate sobre el “cómo” educar más y mejor. Pero el debate sobre el por qué y, sobretodo, el para qué se educa, se vigila o se castiga parecen obviarse. Como si otros, especialmente las grandes instituciones internacionales, los mercados y los gobiernos ya hubieran respondido a estos interrogantes por los docentes, el alumnado y las familias. Si el objetivo real es (sólo) sacar las mejores notas en las pruebas estandarizadas, evitar más y mejor los conflictos, entendidos como obstáculos a una convivencia que facilitan esos resultados excelentes, parece muy razonable (Collet 2017). Des de esa perspecti-

va, los conflictos escolares no son de naturaleza política como fruto del encuentro entre distintas diversidades en un contexto desigual. Sino que son “irregularidades” y “errores” de una convivencia entendida, precisamente, como un espacio escolar neutro dónde las diversidades han de someterse a la normalidad impuesta des del poder. Unos conflictos que sólo hay que “gestionar y administrar” lo más eficazmente posible en beneficio de esa normalidad impuesta y de esos resultados esperados. Pero ante esa visión neutral, apolítica y convencialista de la escuela y el instituto existen alternativas basadas en aproximaciones democráticas que proponen otro modelo de centro educativo y de identidad docente.

5. Conclusión. Poder, conflicto, disciplina y castigo: otra escuela (más democrática) es posible

Hace 20 años, apareció el libro “¿School effectiveness for whom?” (Slee, Weiner y Tomlinson 1998). En esta compilación, diversos autores/as cuestionan “la tiranía de las carreras de caballos internacionales” que el movimiento de las “escuelas eficaces” y sus frutos en forma de pruebas estandarizadas habían generado ya a finales del siglo pasado. Hoy, sin duda, todo el mundo está bajo esa tiranía: la OCDE ha devenido, *de facto*, el nuevo ministerio de educación mundial que dirige a distancia (Barry, Osborne and Rose 1996) las políticas educativas de cada territorio a través de tecnologías como las pruebas PISA, IELTS (“baby PISA”) o TIMSS; o como las “soluciones” que la misma OCDE vende para mejorar los resultados en los test que ella misma propone. Como ya denunciaba Ball en dicho libro, las escuelas e institutos van siendo reducidos a espacios que deben ser regidos por los principios del resultadismo, la eficacia, la eficiencia, la *accountability* y la vigilancia de dichos objetivos. Ante esa teleología escolar, parece lógico entender el conflicto como un “error” o una “irregularidad” que distrae a la organización y a sus miembros del objetivo de obtener los mejores resultados en las pruebas estandarizadas. Si el objetivo son los resultados, las personas, los conocimientos, los conflictos y los castigos deben ser entendidos des de las teorías del *management* y, por lo tanto, “gestionados y administrados” de forma eficiente y efectiva. Como expone Ball (1998,75) “*Management, effectiveness and appraisal (...) work together to locate individuals in space, in a hierarchical and efficiently visible organization*”. Así, parece imposible desligar el análisis de los conflictos y los castigos en las escuelas de sus objetivos últimos y de su forma de gobierno/gestión. En palabras de Ball, Maguire y Braun (2011, 100) “*classroom and behavior management become the formal systems, the technologies, through which the institution imposes and maintains its view or or-*

der (...) discipline, however, still operates under the umbrella of rising standards". Otra vez el inextricable triángulo: objetivos - evaluación, gobierno y disciplina y sus enormes efectos sobre docentes, alumnado, tipo de aprendizaje, etc.

Pero existen alternativas a esa extraordinaria ola que, des de inicios de nuestro siglo, ha alineado objetivos, gobierno y disciplina entorno a los resultados, el management y la convivencia, entendida esta como un espacio neutro y los conflictos como errores o irregularidades que hay que gestionar de forma neutral. Los enormes malestares que ese alineamiento provoca en docentes, alumnado y familias en términos subjetivos (Whitaker 2015; Ubieto 2017; etc.), no pueden seguir ocultándose bajo la concepción del conflicto, la disciplina y el castigo neutral dominante. Por eso nos parecen relevantes todos los planteamientos y prácticas a nivel de objetivos escolares, de gobierno de los centros y de disciplina-conflicto-castigo que parten de una perspectiva democrática de la institución escolar. Según Apple y Beane (2007, 24) construir una escuela o instituto democrática implica "crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela". Para hacerlo, nuestra propuesta es fundamentarse en los tres principios de la democracia agonista ya presentados: la pluralidad es la normalidad de la vida social y escolar; los conflictos en esa pluralidad no son ni un error ni una irregularidad sino la dinámica habitual; y esos conflictos pueden ser, si se aprovechan, una gran oportunidad educativa para construir escuelas e institutos más inclusivos, más justos y mejores para todo el mundo. Como hemos expuesto, la dimensión disciplinar y de castigos no se puede desligar de los objetivos de la escuela y de su forma de gestión.

Así, la propuesta es preguntarse qué busca la escuela; como debería ser gobernada; y por el rol de las pluralidades y los conflictos en la misma. Unas pluralidades y conflictos que, lejos de ser vistas y vividas como "distracciones" al objetivo de los buenos resultados en los distintos test, se podrían plantear como grandes oportunidades para reorientar los objetivos del centro educativo hacia el éxito educativo entendido en su globalidad (académico, personal, relacional, crítico); para repensar como debería ser gobernado (relaciones de poder) des de parámetros más democráticos, es decir, más horizontales y participativos; y, finalmente, practicar los conflictos como oportunidades implica entenderlos como un aviso que la institución no es lo suficientemente "ancha" para incluir todas las diversidades del alumnado, familias y docentes. Como en el caso de la mediación escolar, entender los conflictos como algo normal y positivo y los castigos que a veces se pueden derivar, es

reconocer al otro. Y no ponerlo del lado de los problemas, los errores o las irregularidades que distraen del rumbo “correcto” sino entenderlo desde un punto de vista educativo y democrático. El conflicto entendido como indicador de mejora, como frontera que requiere ser ampliada y como oportunidad educativa, permite a los centros escolares avanzar por la senda de la educación democrática.

Así, como conclusión final, podemos decir que vigilar y castigar de una manera más educativa y democrática pasa ineludiblemente por tres caminos:

- a) preguntarse críticamente por los objetivos de la escuela, por como se gobierna y por como se castiga, y las relaciones entre las tres dimensiones;
- b) trabajar para que las pluralidades y los conflictos puedan ser vistos y vividos por todos los actores como algo normal en el centro educativo y como una oportunidad de mejora;
- c) esta mejora debe basarse, como en la mediación, en el reconocimiento del otro como persona en su globalidad y en la necesidad de acordar desde el diálogo y la perspectiva educativa, nuevos caminos de relación mejores para todos/as. Desterando así, visiones del conflicto, la disciplina y el castigo neutrales o gerenciales. A nivel concreto, estos tres ejes de trabajo educativo se podrían plasmar en instrumentos y dinámicas como:
 - Implicación de las familias y del alumnado en un Consejo Escolar realmente democrático (y no informativo como el actual) donde se gobierne el centro como un espacio común i compartido.
 - Implantación de la asamblea de clase semanal como espacio de autogobierno del aula con la participación del docente y del alumnado. También introducir la asamblea de escuela o instituto diversas veces al año como espacio de decisión compartido.
 - Co-construcción conjunta y colectiva de las normas de régimen interno (faltas, castigos...) entre docentes y alumnado con el objetivo que estas sean producto

del debate entre los actores y no la imposición de unos a otros. En este proceso de co-creación, se situaría el conflicto como un elemento “político” que puede devenir en una alerta para mejorar la vida del centro y no como un “error” que hay que eliminar, borrar o gestionar de manera “neutral”.

- Co-Establecer con el alumnado y docentes pautas de prevención del conflicto y del castigo (dimensión colectiva y política del conflicto). Construyendo conjuntamente en todos los espacios de la escuela o instituto (aula, patio, comedor, vestuarios...) una “cultura de la mediación” que facilite abordar los conflictos desde una perspectiva de: a) reconocimiento de este; b) exposición y reconocimiento de todos los puntos de vista; c) aceptación y toma de conciencia de los hechos concretos; d) acuerdo de medidas para restaurarlo (prácticas restaurativas) y para mejorar la convivencia en general.
- Formar a docentes, alumnado y familia en esa cultura de la mediación y establecer personas de referencia en cada estamento para desarrollar el papel de mediadores/as en los normales conflictos cotidianos.
- Exponer los acuerdos alcanzados sobre el régimen interno a las familias y debatir y acordar con ellas su rol en estos casos. Compartir con las familias la cultura de la mediación trabajada en la escuela y invitarlas a educar desde ella en casa.
- Otras medidas en la línea de una educación más democrática, co-construida y en común.

6. Referencias

Apple, M.; Beane, J. (2007) *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.

Ball, S. (1998) “Educational studies, policy entrepreneurship and social theory” En: Slee, R.; Weiner, G.; Tomlinson, S. (eds.) *School effectiveness for whom?* London, Falmer press.

- Ball, S.; Maguire, M.; Braun, A. (2011) *How school do policy*. London, Routledge.
- Barry, A.; Osborne, T.; Rose, N. (1996) *Foucault and the political reason*. Chicago, University of Chicago Press.
- Carbonell, J. (2017) *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona, Octaedro.
- Collet, J. (2013) “Educación: ¿Arte, burocràcia o artesanía? Por una nueva metàfora de la teoria y la pràctica educativa” *Pedagogia i treball social* 1: 27-50. Collet, J. (2017) “‘I do not like what I am becoming but...’: transforming the identity of head teachers in Catalonia” *Journal of Education Policy* 32 (2): 141-158.
- Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J.; Tort, A. (2014) “Escuelas, familias y resultados académicos.” *Profesorado* 18(2):7-33.
- Dubet, F. (2010) *Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Escudero, J.M. (comp.) (2016) *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres
- Fernández, R. (2002) *Sólo control. Panfleto contra la escuela*. Madrid, Páginas de espuma.
- Foucault, M. (1976) *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI.
- Deleuze, G. (1990) “Las sociedades de control”. *L'autre journal* 1.
- González, M.T. (2006) “Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa” *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1): 1-15.
- González, M.T. (2017) Desenganche y abandono escolar, y medidas de reenganche: algunas consideracions. *Profesorado* 21(4): 17 – 37.

- Grinberg, S. (2006) "Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento". *Revista argentina de Sociología* 4 (6)
- Mouffe, Ch. (2007) *Prácticas artísticas y democracia agonística*. Barcelona, CCCB.
- Nadorowski, M; Brailovsky, D. (comp.) (2006) *Dolor de escuela*. Buenos Aires, Prometeo.
- Pascual, B.; Amer, J. (2013) "Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas". *Praxis sociológica* 17, 137-156.
- Slee, R.; Weiner, G.; Tomlinson, S. (eds.) (1998) *School effectiveness for whom?* London, Falmer press.
- Sennett, R. (2003) *Respeto*. Barcelona, Anagrama.
- Subirats, J. (2011) *¿Otra sociedad, otra política?* Barcelona, Icària.
- Tarabini, A.; Curran, M.; Montes, A.; Parcerisa, Ll. (2018) "Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success", *Educational Studies* on-line first DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446327>.
- Tort, A. "Ivan Illich: la desescolarización o la educación sin escuela" A: Trilla, J. (coord) (2001) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Graó.
- Ubieto, J.R. (2017) *Bullying, una falsa salida para los adolescentes*. Madrid, NED.
- Whitaker, R. (2015) *Anatomía de una epidemia*. Madrid, Capitan Swing.
- Wenman, A. (2013) *Agonistic democracy*. Cambridge, Cambridge University Press.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063