

## Disciplinamiento y autonomía en el aula: Aproximación a sus desencuentros.

Discipline and autonomy in the classroom: Approach to their disagreements.

**Giohanny Olave Arias<sup>1</sup>**

Olave A. Giohanny. miradas N°13 – 2015. ISSN: 0122 994X Págs 191 - 203

Recepción: Mayo 15 de 2015

Aprobación: Octubre 7 de 2015

Publicación: Diciembre 17 de 2015

### Resumen

En este texto se propone una revisión del cruce de dos variables de análisis en el ámbito de la formación escolar: el disciplinamiento y la autonomía, ambas concentradas en el alumno como sujeto de interés de tales nociones. Metodológicamente, se realiza una lectura de estas categorías en un corpus de textos teóricos sobre educación, para ubicar especialmente sus encuentros y desencuentros, la manera como aparecen relacionadas y los marcos problemáticos dentro de las cuales se las inscribe. En las conclusiones, se apuntan las encrucijadas que se derivan de un disciplinamiento en el aula enmarcado en contextos de autorización más sobre el *hacer* que sobre el *ser*, y los problemas que suscita la formación de una autonomía-otra de carácter cooperativo y emancipatorio.

**Palabras Clave:** Disciplina, autonomía, docencia, autoridad, aula.

### Abstract

In this paper we propose a revision of crossing two variables of analysis in the field of school education: the discipline and autonomy, both focused on the student as a subject of interest of such notions. Methodologically, a reading of these categories in a corpus of theoretical texts on education, especially to locate their agreements and disagreements, how related are problematic and frameworks within which they are enrolled. In the conclusions, the crossroads point arising from a discipline in classroom contexts from the authorization based in doing, rather than being, and the problems involved in the formation of another autonomy, emancipatory and cooperative.

**Key Words:** Disciplining, autonomy, teaching, authority, class room.

<sup>1</sup> Magister en Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Doctorando en Letras de la Universidad de Buenos Aires y becario del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET. Miembro del grupo de investigación "Estudios del Lenguaje y la Educación". olavearias@gmail.com

*El profesor deberá sacarse de la manga un recurso que no falle para calmar a la clase (...)*  
Fontana, D. (1995, p.136). La disciplina en el aula.  
Gestión y control.

## Introducción

En este texto me propongo revisar el cruce de dos variables de análisis en el ámbito de la formación escolar: el disciplinamiento y la autonomía; ambas concentradas en el alumno como sujeto de interés de tales nociones.

Estas variables, pese a la extensa bibliografía disponible sobre ellas, no deja de presentar interés, problematizaciones y tareas pendientes en el ámbito de las prácticas educativas. Los intereses de investigación en esta área cubren aspectos diversos, como las distancias existentes entre profesores y alumnos en la percepción sobre la disciplina en el aula (Gotzens, Genovard, Badía y Castelló, 2003); su relación con los perfiles motivacionales del alumnado (Martínez, Alonso, Cervello y Moreno, 2014); las tensiones entre modelos de disciplinamiento y de educación para la convivencia democrática (Sús, 2005), y el análisis de la dimensión conflictiva en el aula, ligada al disciplinamiento y a la autonomía (Barreiro, 2000).

Particularmente, nos preguntamos a qué encuentros y desencuentros se llega al relacionar estas dos variables, si las confrontamos con las dinámicas cotidianas de las aulas en el mundo contemporáneo. Se trata aquí de la mirada hacia las propias prácticas, a partir de la lectura desde un marco de referencia pedagógico.

El texto está organizado en 3 apartados: en los dos primeros, abordaré las caracterizaciones de las categorías, resaltando los entrecruzamientos explícitos e implícitos que efectúa la bibliografía

pedagógica; en el último, me centraré en lo que he anunciado como desencuentros, desarticulaciones o puntos ciegos posibles a partir de las acciones docentes. En este último punto y convirtiéndose en conclusión, dejaré varios cabos sueltos en forma de problematización, que proyecten indagaciones futuras.

## Marco de referencia

Propongo emprender un análisis relacional de las variables disciplinamiento y autonomía, a partir de un conjunto de textos especializados sobre educación, que conforman el marco de referencia de las reflexiones alcanzadas, a través de los siguientes textos:

- Abramowsky, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas.*
- Antelo, E. y Abramowsky, A. (2000). *El renegar de la escuela.*
- Antelo, E. et al. (2009). *Qué sabe el que sabe enseñar: Un estudio exploratorio acerca del estatuto del saber de los profesores en la escuela secundaria.*
- DeFrance, B. (2005). *Disciplina en la escuela.* Madrid: Morata.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.*
- Fontana, D. (1995). *La disciplina en el aula.* Gestión y control. Buenos Aires: Santillana.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* México: Siglo XXI.
- Gómez, M. F. (1993). *Sociología del disciplinamiento escolar.*
- Greco, M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad.*
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu.

- Kant, I. (1803[1991]). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kojève, A. (2005). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mierieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mierieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*.
- Mierieu, P. (2010). *Una llamada de atención. Cartas a los mayores sobre los niños de hoy*.
- Narodowsky, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*.
- Narodowsky, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*.
- Pennac, D. (2010). *Mal de escuela*.
- Sennett, R. (1983). *La autoridad*.
- Sennett, R. (2003). *El respeto*.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*.
- Siede, I. (2010). *Normas, libertad y autonomía. Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Programa de capacitación multimedial. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Capacitación Docente*.

## Metodología

A partir de la lectura relacional de las categorías “disciplinamiento” y “autonomía” en el corpus de textos teóricos sobre educación antes mencionado (ver también en la sección de Bibliografía), se hace el correspondiente análisis.

En el presente trabajo en particular, se propone ubicar especialmente los encuentros y desencuentros de las categorías mencionadas, la manera como aparecen relacionadas y los marcos problemáticos dentro de las cuales se las inscribe.

Parto de una doble hipótesis: primero, que se trata de una relación naturalizada en la bibliografía educativa y, por tanto, en un campo amplio del imaginario escolar (profesoral, institucional, familiar y estudiantil); y segundo, que dicha naturalización desplaza algunas zonas de difícil articulación entre disciplinamiento escolar y autonomía del estudiante, ya no como conceptos sino como acciones en el aula, a la manera de puntos ciegos específicamente para los docentes. Se trata de una metodología documental bibliográfica.

## Resultados

### El disciplinamiento escolar

Históricamente, el disciplinamiento entra a la escuela de la mano del alumno como sujeto construido por el dispositivo escolar. No es en la universidad medieval donde acontecen las primeras preocupaciones disciplinarias, sino en los internados posteriores de la modernidad. Puede sospecharse que es aquí donde se escinden disciplina y disciplinamiento, de modo que la primera quedará asociada con el orden de lo gnoseológico, mientras que el segundo aludirá a lo comportamental. Este último, valga notarlo, está forzosamente construido a partir de la palabra Disciplina, pero no aparece registrado como vocablo oficial (RAE, 2012); se refiere a las acciones y procesos que procuran dotar de disciplina a un niño para convertirlo en alumno, leyendo disciplina como el adoctrinamiento moral, no como el “arte, facultad o ciencia” que registra el diccionario en una de sus acepciones.

Dubet (2006) relaciona la presencia de esos niños y esos alumnos en la institución escolar, con los procesos de tradición y bricolaje dentro de los cuales se desarrolla históricamente el disciplinamiento: la escuela republicana llegó con su propia

forma de pensar la disciplina a contrapelo de los castigos corporales que contradecían los ideales de una “pedagogía racional”. Sin embargo, sería un equívoco pensar tal proceso como una ruptura con el pasado, pues de hecho aconteció una mixtura entre las viejas y nuevas formas de disciplinamiento, incorporadas en un lento desplazamiento del castigo físico al castigo psicológico. Se trataba del proyecto de hacer del niño un adulto, para lo cual, “en principio, debía negárselo en tanto sujeto autónomo en el espacio de la escuela” (Dubet, 2006, p.108); tal negación define el estatuto de alumno: un sujeto heterónomo de esencia y dócil de cuerpo y mente, o como lo deja claro Kant (1803[1991]), una disciplina que es amaestramiento del animal-humano, salvaje, amoral y bruto por naturaleza (p. 42).

El siguiente giro histórico de lo escolar, de hecho, estará concentrado también en el disciplinamiento, ahora como problema psicopedagógico: la llegada del niño a la escuela, en la mitad de la centuria pasada, abrió más la brecha entre el niño y el alumno, ahora defendidos en tanto que estatutos por sendos grupos de psicólogos y didactas, respectivamente; Dubet lo sintetiza en una paradoja circular, implicando esta cuestión: ¿el niño que sufre se vuelve un alumno en dificultades, o bien, la ausencia de logros del alumno ocasiona el sufrimiento del niño? (Dubet, 2006, p.109). El tratamiento de la indisciplina en la escuela hace más visible esa distancia entre el niño y el alumno: mientras que en la escuela moderna, la del alumno, se justificaba el uso del castigo físico; en la escuela contemporánea, la del estudiante, se requiere el desplazamiento del castigo corporal hacia otras formas, como el castigo psicológico y moral.

Este desplazamiento evidencia una transformación en la concepción del cuerpo en la escuela, que pasa del “cuerpo inerte,

que debe ser formado, disciplinado, educado, en función a una utopía sociopolítica prestablecida” (Narodowsky, 1994, p.42), al cuerpo del niño que exhibe fragilidades y exige derechos y atenciones en función de aquellas. Si el cuerpo del alumno fue la vía de entrada para implantar el programa de una moralidad social, censurada esta vía el disciplinamiento tuvo que encontrar otros modos de ingreso, menos encarnados, pero igual de contundentes: la exclusión, la indeterminación, la ridiculización, la afrenta, la amenaza, la coerción, etc., pasaron a convertirse en métodos de disciplinamiento sobre una base conductista operante en la cual la vergüenza se convierte en el factor de control, en sustitución de la violencia física como forma rutinaria del castigo, según lo apunta Sennett (1983, aludiendo a la relación entre individuación y normalidad, en perspectiva foucaultiana).

Estos desplazamientos hablan de cambios en los métodos, pero no en los fines. La disciplina como forma de poder ejercido metódicamente (Weber en Gómez, 1993, p.73) y como instrumento de la moralidad social y de la autolimitación para participar en la vida colectiva (Durkheim en Gómez, 1993, p.76) resultan concepciones operantes todavía en el contexto de la escuela contemporánea. El imperativo de la disciplina escolar sigue siendo el respeto por la norma en sí misma. Otra constante en este tránsito del disciplinamiento es la aspiración al control y docilidad/utilidad, advertida por Foucault (1976) al conceptualizar la disciplina:

Una coacción débil pero ininterrumpida, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre su resultado, y se ejerce sobre una codificación que reticula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos. A estos métodos que permiten el control

minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad/ utilidad, es a lo que se puede llamar ‘disciplinas’ (p.141).

Desde la mirada del docente, puede decirse que junto a la evaluación (y no necesariamente desligada de ella, sino todo lo contrario), el disciplinamiento constituye el factor de mayor agotamiento y desaliento, pues es representado como una distracción, obstrucción y afrenta a la tarea de dictar clase; el universo intelectual es una carga y su transmisión, un imperativo, relacionado con la concepción misma del oficio. Los profesores ubican el disciplinamiento (o más precisamente, la indisciplina) como una de las cargas más pesadas en el ejercicio docente (Dubet, 2006, p.175). Esta percepción puede explicar que la carrera docente se conciba como un ascenso en los niveles de escolaridad sin punto de retorno, es decir, que quienes aspiran a enseñar en el aula universitaria esperan que allí se trate de dictar clase sin la molestia de la preocupación por el disciplinamiento, nunca más.

Pero, ¿en qué consiste el azaroso trabajo de disciplinamiento? Según los docentes, en un imperativo de localizaciones, conductas, hábitos e interacciones (ponerse de pie, hacer silencio, levantar la mano, etc.) que reflejan, más allá de su oficio, su propia personalidad; bajo esta concepción, la ruptura del orden de las filas o el barullo de decibeles inarmónicos hacen de la labor docente un permanente esfuerzo de control que tiene que ver con la representación de sí mismo, es decir, de lo que él *es*, más allá de lo que él *hace*.

Instalar y hacer permanecer un orden es, así, un “talento” relacionado con el control de los cuerpos y legitimado por el monopolio de la moral del docente,

que a la Hobbes, conserva los rezagos del monopolio de una violencia legítima para evitar la misma entre pares, pero a diferencia de los tiempos del castigo físico, tal legitimación se desprende cada vez más del respaldo que le otorgaba la institución educativa, sobre la que se apuntalaban los métodos de disciplinamiento. En palabras de Abramowsky (2010):

Hoy, quien intente ocupar un lugar de autoridad tendrá dificultades para encontrar autorización el algún Otro exterior y deberá apelar – autorizándose- a sí mismo (...). Los procesos de desintitucionalización que desde hace unas décadas vienen avanzando han hecho que las personas tengan que forjarse cotidianamente sus lugares, sus tareas, sus autoridades, sin poder apelar a marcos de legalidad mayores y más generales como los que ofrecían las instituciones sólidas (p.111).

Se trata entonces de un coletazo del llamado “declive de la institución” (Dubet, 2006) que pone en aprietos el antiguo concepto de autoridad del docente *in loco parentis* y que venía adherido al oficio. En cambio de esto, la percepción de una “crisis de la autoridad” es común entre los docentes, casi un lugar común ya incontrovertible, pero frente a la cual acontecen más incertidumbres que certezas, más reniegos que deconstrucciones.

Porque si de hecho se examinan las representaciones que elabora lo escolar (como red de saberes, sujetos e instituciones) del estudiante (in)disciplinado, lo que sale a flote es la inmutabilidad de la figura del alumno de la escuela moderna, es decir, la traslación de una anacronía que, en numerosas ocasiones, es una añoranza con tintes de exigencia. La amargura de este desfase radica en su punto de no retorno.

Por supuesto, no se puede confundir la inoperancia del concepto de alumno con el de disciplinamiento, pues de hecho este último opera con más bríos que nunca en el contexto de una sociedad volcada al caos bajo la idea de crisis permanente, pero se trata de un disciplinamiento incorporado en el imperativo del afecto: “¿acaso el cariño hacia los alumnos es un *medio* para conseguir algo? Parecería que sí: el cariño sirve para amansar, calmar, regular las conductas, seducir” (Abramowsky, 2010, p.73), es decir, que el protagonismo del maestro dador de afecto es directamente proporcional al rechazo de una llamada “pedagogía autoritaria”, entendida en el consenso como arbitraria, abusiva, violenta, y además, superada.

Una percepción tal que establece la dicotomía entre lo viejo y lo nuevo en educación, o como lo analiza Abramowsky (2010, p.74), una radicalización antagónica entre maestros rígidos de antes y maestros amorosos de ahora. En la indagación sobre las percepciones docentes, especialmente las referidas al disciplinamiento, la antinomia deviene en mixtura, coexistencia y convivencia de “la vieja y la nueva escuela”, o lo que es lo mismo, el abismo entre un discurso pedagógico deóntico y unas prácticas reales en el aula, donde el docente hace lo que mejor puede y sabe hacer, desde lo que se le ha dicho que es ejercer la autoridad.

Este ejercicio, en esencia, está fundamentado en la consecución de una interacción en la cual el silencio (e idealmente, la escucha, pero no necesariamente) es un indicador de legitimidad de la autoridad, “la adhesión que se ve en las miradas y en los silencios de los estudiantes” (Antelo et al., 2009) y que hace parte del imaginario del “buen maestro”: aquel que tiene “manejo de grupo”, quien “se hace respetar” y sabe “ejercer la autoridad” (Abramowsky, 2010,

Pp.87-89) sin recurrir a las prácticas de la “vieja escuela”.

El disciplinamiento escolar se define entonces en una relación social sistemática de autoridad en la cual hay acciones sobre unos otros que las aceptan sin oponerse, con carácter legal o legítimo, por vía del reconocimiento como lugar de sumisión y obediencia; además, con desplazamiento de la fuerza y la coacción física por otras de carácter psicológico en el orden de los afectos, con idénticos fines y resultados.

### La autonomía del estudiante

Sennett (1983) utiliza el término “hechizo de la autonomía” para advertir la confusión de este concepto con el de autosuficiencia. En efecto, “bastarse a sí mismo” o “poseer completo dominio de sí mismo” es un exotismo en términos de la condición social humana, una fuerza que intimida al degenerar en indiferencia y jerarquización cuando se llevan a la práctica, es decir, cuando alguien declara que los demás necesitan de él, pero no viceversa.

La gravedad del “hechizo” estriba precisamente en esa degeneración en indiferencia y jerarquización, en el sentido en que la primera invisibiliza y la segunda, estigmatiza. Pensar en una sociedad de sujetos “autonomizados” parece borrar el estatuto de la colectividad cooperativa y entronizar sistemas que rayan en el neoliberalismo más fundamentalista. Del mismo lado, la estigmatización en los sistemas jerárquicos burocratiza las sociedades y suprime la “tentativa de romper el vínculo disciplinario, un vínculo en el que nuestra inferioridad hace que no merezca la pena vernos” (Sennett, 1983).

Desde una perspectiva educativa, Jackson (2002, p.142) presenta la autonomía como la condición de autogobierno que se erige en meta hacia la cual se encamina

la enseñanza, es decir, una liberación gradual del estudiante con respecto a toda autoridad pedagógica, en el doble orden de lo intelectual (autoaprendizaje, aprender a aprender) y de lo volitivo (curiosidad, escepticismo, disposición, elegir aprender). En este sentido de la autonomía como meta y producto, no se discuten los objetivos de la enseñanza, sino los problemas relativos a la definición de autonomía y a sus consideraciones técnicas.

Mierieu (2010) proponer volver a pensar ese carácter final de la autonomía en la formación, en el lugar del *ser obtenido*, y ubicarlo en el (no) lugar del hacer, es decir, en toda actividad educativa en su curso mismo. En términos de Sennett (1983), Mierieu (2010, p.26) atiende a una autonomía de la especialidad (lo que se *hace*), en vez de a una autonomía de la personalidad (lo que se *es*), hacia el afrontar lo que el francés denomina “anorexias escolares”, es decir, conseguir que la autonomía de la especialidad le permita al estudiante descubrir por sí mismo sus propias apetencias mentales.

Como lo concluye Sennett (2003, p.262) con respecto al respeto, la autonomía pareciera ubicarse más en el orden de los subproductos, toda vez que introducirlo en cualquier dimensión imperativa resulta ridículo (“te ordeno ser autónomo”):

No es simplemente una acción; también requiere una relación en la que una parte acepte que no puede comprender algo de la otra (...). La autonomía supone conexión y a la vez alteridad, intimidad y anonimato. Más que una igualdad de comprensión, la autonomía significa aceptar en los otros lo que no podemos entender de ellos (p.264).

El reconocimiento del otro y del sí mismo en su imposibilidad de comprensión habla

de relaciones de igualdad que dignifica a los actores, porque se transforma la asociación de lo autónomo con algo que se obtiene, se forma o se impone, por algo que se concede, es decir, por la asunción de un *algo* que se reconoce en el sujeto y que se ubica en el orden de su *hacer* en el mundo, al igual que se le concede autonomía a un experto para que “haga lo suyo” porque lo hace bien, aunque nosotros no lo entendamos.

*Conceder*, ciertamente, es caminar con el Otro en una marcha coordinada, reconociendo los pasos del que va al lado. Pero la escuela moderna, como lo hace notar Narodowsky (1999), entendió la relación entre maestro y alumno bajo la metáfora del guía, esperando que el primero guiara al segundo hacia una situación final de autonomía donde podría prescindirse en algún punto de la obediencia; esto es, que se solapó la formación magisterial con la paternal.

En este sentido, el lugar heterónimo de la ignorancia, territorio del alumno, se contrapuso a la figura de la autonomía adulta corporizada en el maestro, y con ello, la dependencia devino en imperativo asociado con los valores familiares. De allí que la idea de una niñez autónoma resulte, cuando menos, exótica, aun en tiempos de “infancias desrealizadas” (Narodowsky, 1999, p.51) que contradicen el esquema de dependencia del niño con respecto al adulto, no solo porque una cantidad alarmante de estos ‘nuevos chicos’ viva en la calle o trabaje a edad muy temprana, sino además porque incluso aquellos que viven en casa ahora lideran y deciden, enseñan a usar la tecnología, centralizan los tiempos de los adultos, marcan su territorio, etc.

No es muy diferente en la escuela, cuando aparte de esos empoderamientos explícitos, el declive de lo institucional los ha convertido en “niños clientes” (Pennac,

2010), es decir, en el elemento privilegiado de la educación como ecuación comercial (“el cliente siempre tiene la razón”), donde las antiguas figuras adultas de la autonomía *per se*, los profesores, han terminado por ser prestadores de un servicio, y por lo tanto, heterónomos de sus clientes.

Así las cosas, la antonimia autoridad-autonomía que plantea Sennett (2009) resulta, cuando menos, provocadora para pensar la autonomía del estudiante en las condiciones actuales de la escuela. A diferencia del artesano, pesa sobre el maestro la incertidumbre de no tener obra tangible que mostrar como producto de su oficio, y por lo tanto, no contar con un espacio de trabajo en donde las cuestiones de autoridad entre los actores se resuelvan cara a cara, en función de las habilidades que legitimen y dignifiquen la obediencia del aprendiz (Sennett, 2009, p.73), es decir, que la diferencia entre el aula de clase y el taller del artesano radica principalmente en el modo en que se construyen esas relaciones de autoridad y de autorización.

Si en el taller del artesano lo que autoriza la sumisión es la cualidad de sus habilidades, en el aula del maestro contemporáneo la sumisión pretende legitimarse a través del estatuto, la tradición y la invocación-reclamo de conceptos no poco problemáticos, como respeto, responsabilidad, compromiso o manual de convivencia. Dicho de otro modo, se trata de la búsqueda del reconocimiento y cualificación ya no de habilidades, sino de personalidades. Asimismo, parece tratarse de una búsqueda-exigencia que pretende prescindir de modelos reales y alcanzar la adherencia a partir de códigos, precisamente en vía opuesta a lo que acontece en el taller del artesano. El problema de la modelización pasa por el desplazamiento del *hacer* al *ser* en el oficio docente: el primero, es un proceso

de mimesis que apertura hacia la libertad *poietica*; el segundo es una obturación con restricciones ontológicas.

La autonomía del estudiante se define entonces en una tensión entre los fines asociados con el ser y los procesos vinculados con el hacer, en las acciones educativas. Es un subproducto del reconocimiento del otro y de la conciencia de las limitaciones comprensivas intersubjetivas, que iguala al conceder y legitima al autorizar.

## Discusión

### Desencuentros y puntos ciegos

El reconocimiento de la autonomía de los estudiantes no resulta una idea sencilla de articular con los imperativos del disciplinamiento en el aula; todo lo contrario, la asociación de este último con el control de los cuerpos parece contravenir la formación de la autonomía o presentarla como una autonomía recortada, al servicio de quien la impone; una paradoja interna emerge en esta relación, pero lo cierto es que difícilmente se encontrarían apuestas por una autonomía sin disciplinamiento.

Frente al discurso pedagógico que sugiere abandonar las rigideces autoritarias asociadas con la “escuela de antes” y hablar de la disciplina en términos de “regulación autónoma” y “autodisciplina”, los docentes dicen sí con la cabeza aunque el cómo hacerlo siga siendo un territorio oscuro, no porque exista algo así como una fórmula que articule disciplinamiento y autonomía, sino porque precisamente las particularidades de cada aula dejan sin piso muchas veces esas aspiraciones. Si en algo coinciden los profesores de generaciones equidistantes es en esa encrucijada que parece llevarlos en una polarización de posibilidades: privilegiar el disciplinamiento autoritario o la



permissividad amigable, “afectuosa” con los estudiantes; una y otra posibilidad forman una parte integral de las personalidades – fluctuantes- docentes y escriben el guion de sus puestas en escena. Ninguna de ellas niega la búsqueda formativa de sujetos autónomos; lo que cambia son los métodos, pero entre la brutalidad del castigo físico/ psicológico y la arbitrariedad del amor al estudiante, la contradicción es la misma. Así la enuncia Gómez (1993, p.45):

La típica exhortación: ‘Tenés que portarte bien no porque lo diga yo (el maestro) sino por vos mismo’ supone el mandato imposible de cumplir: de obedecer, violando el mandato, al hacer las cosas por uno, o para hacer las cosas por uno mismo dejar de obedecer el mandato. Detrás del imperativo de erigir al interlocutor destinatario del mensaje como sujeto autónomo, está la negación de la posibilidad de la autonomía.

En otras palabras, que una autonomía planteada como mandato a cumplir es contradictoria en sí misma y entraña una forma sutil de dominación y negación del otro. Esto responde a la noción de autonomía como producto o meta final de formación, en cuyo proceso es justificado el disciplinamiento en forma de método. Una autonomía que no sea conquistada por el propio sujeto no llega a adquirir tal nombre, es decir, que no puede abstraerse de una relación de poder y de oposición a ese poder, por lo cual implica una relación conflictiva, en términos políticos: “El sujeto es autónomo, no en abstracto o como absoluto filosófico sino como efecto de un antagonismo con el poder” (Gómez, 1993, p.133, nota 39).

Si la autonomía sucede en el orden de la conquista y la desarticulación de lo establecido, el disciplinamiento entendido en términos de control, contraviene el

acto. En la práctica, la indisciplina en el aula sería el germen incómodo de la autonomía, es decir, que “la indisciplina no es entonces la llana ausencia de disciplina, sino la imposibilidad misma de que la disciplina se convierta en tal (...)” (Antelo y Abramowsky, 2000, p.66), y al mismo tiempo, la inequívoca señal de resistencia a la verticalidad del sistema escolar.

Defrance (2005, p.97), inclusive, sospecha esta resistencia como una oposición a la ‘magistralidad’ que encarna la ‘gran palabra’ impositiva y frontal, que pretende recuperar los sentidos múltiples extraviados y descentrados en la figura magisterial del docente totalitario y del discurso monofónico del aula:

el funcionamiento más cotidiano de la clase engendra múltiples contradicciones: hay que ser sumiso, dócil, pero también activo, ‘despierto’; conforme, pero original; someterse a las lecciones de los ‘grandes textos’, pero desarrollar un ‘pensamiento personal’, manifestar curiosidades, sus impaciencias de saber, pero someterse a la progresión de los programas y a los recortes de tiempo; no trabajar ‘por la nota’ que, sin embargo, tiene una importancia real; cooperar con los demás, pero no ‘copiar’ (p.73)

Las contradicciones que advierte Defrance (2005) se resumen en el desencuentro entre autonomía y disciplinamiento en el aula, siempre que a la primera se le entienda como resultado o meta en el orden del *ser* y al segundo como método o medio para tal fin. ¿Es posible entender esta relación de un modo distinto?

Antelo y Abramowsky (2000, p.87) proponen “aceptar la naturaleza conflictiva de las relaciones entre docentes y alumnos, no rehuirlo ni negarlo”, pese a que no

existan técnicas, o precisamente debido a esa ausencia, la indisciplina es el llamado a una acción que busque en fuentes distintas a las recetadas por la didáctica, muchas de las cuales pretenden solucionar una contradicción a través de otra, como la llamada “disciplina con amor”, que pierde de vista la antítesis natural del amor y la enseñanza, es decir, la discordancia entre jerarquía y fraternidad (Antelo et al., 2009), que parecen articularse perfectamente en el terreno teórico, pero repelerse en la práctica del aula de clase.

La condición que advierten Antelo y Abramowsky (2000, p.89) para que suceda el hecho educativo está directamente relacionada con la asunción de la autonomía como reconocimiento del otro: la admisión en la escuela de todo aquello que dice ‘no’, puede convertir lo negativo en situación de aprendizaje y transformar la indiferencia en diferencia. Esto, claro está, si aquello que transgrede, distorsiona y desvía es integrado a la formación en vez de rechazado, mandado a callar o expulsado de la clase, pese a que el diálogo con el conflicto “no se dará en un terreno de certezas, sino en un espacio entre la insuficiencia y la ignorancia (...), se trata más que de conocerlo (además de conocerlo), de poder reconocerlo” (p.89).

El reconocimiento de lo que hace al conflicto en el aula es al mismo tiempo el reconocimiento del otro como sujeto desconocido, es decir, es una vía hacia la visión del sujeto autónomo. La formación de este sujeto en la escuela no estaría dirigida hacia una conformación ontológica, sino praxeológica, virando el sentido de la labor docente, de la formación de sujetos a la disposición de situaciones donde el estudiante aprenda a hacer cada vez mejor lo que sabe hacer. Es en este terreno donde la autonomía, en vez de distanciarse del disciplinamiento, se entronca con él, porque

desplaza el conflicto del problema del *ser* al del *hacer* en el aula, es decir, se le permite acontecer en el plano de la autorización del otro para que sea autoridad. Greco (2012, p. 140) lo refiere como una “autoridad emancipatoria”, que demanda una perspectiva política (polémica) de lo dado y de lo presentado como obviedad, “que sólo se suma a un orden existente interrogándolo y atravesándolo insistentemente por actos y gestos verificadores de igualdad, siempre en tensión con las relaciones desiguales instaladas”.

La otra arista de la “autoridad emancipatoria” se enlaza con la manera como concibe Piaget (1932, citado por Siede, 2011) el desarrollo de la autonomía en el niño. Para el autor, la racionalidad autónoma es producto de la reciprocidad, no de la coacción, de manera que propone reemplazar las modalidades coercitivas, que generan respeto unilateral, por otras cooperativas, donde el respeto es un subproducto de la interacción<sup>2</sup>.

El reconocimiento, así, ocupa el lugar de la sumisión y la obediencia, e incluye la renuncia en el sentido de aceptar cambios en uno mismo a partir del diálogo con el conflicto (Kojève, 2005). En términos prácticos, se trata de re-amalgamar las dos acepciones escindidas del concepto de Disciplina (arte/ciencia y doctrina/control), para trabajar hacia la formación de un compromiso con el oficio, tanto en el docente como en el aprendiz. Para el primero, tal compromiso le otorga legitimidad a su autoridad; para el segundo, le otorga sentido a su discencia.

Re-amalgamar se refiere aquí a lo que sugiere Mierieu (2005, p.88) acerca de estructurar las relaciones en la clase a partir de las exigencias de cada trabajo que se propone intencionalmente como situación de aprendizaje, y poner a orbitar el disciplinamiento alrededor del compromiso

con un *hacer*; para Mierieu (2005, p.91), es “en la profundización de la disciplina que se enseña donde se encuentran los fundamentos de la disciplina que se hace respetar”.

En el estado actual, la relación disciplinamiento-autonomía presenta al primero como entrenamiento para alcanzar el segundo, y estatuye la sanción como parte esencial de un proceso que llevará de la heteronomía infantil a la autonomía adulta. Se trata de un entrenamiento basado en la vinculación de componentes que en la práctica resultan desconectados, como aquel que ve en el silencio en el aula un signo inequívoco de la atención del alumno, y más allá, un síntoma de su aprendizaje; u otro que privilegia objetivos afirmativos, confirmatorios o sentenciosos en la exposición de los saberes, es decir, que relaciona sinonímicamente conocimiento y verdad.

Este tipo de relaciones colisiona en el aula con una infancia que se pregunta cada vez con menos desconcierto por qué tiene que obedecerle al docente, bajo la percepción de que “son ellos los que, finalmente, conocen la clave del mundo por venir, del futuro que ya llegó hace rato” (Narodowsky, 1999, p.51). Pese a que las preguntas de los chicos evolucionan en estos sentidos políticos (polémicos), las respuestas de la institución escolar siguen siendo las mismas de sus inicios, referentes a una especie de misión trascendental, filantropía moral/cultural e invocación de un status quo apuntalado en la tradición y actualizado en formato de reglamento. Un discurso, en fin, que se ancla en el pasado porque no encuentra en el estrambótico presente ningún tipo de asidero.

Del lado del docente no hay menos incertidumbres al respecto. Mientras que la psicopedagogía le receta estrategias de motivación y otras panaceas editoriales, las

cosas en el aula siguen destituyendo lógicas e ignorando o rebasando sus intentos, cuando se atreve a emprenderlos. Es que en el fondo, como la parábola de los asnos hambrientos tirando hacia lados contrarios, las concepciones del disciplinamiento y la autonomía que operan en el aula conforman una tensión de fuerzas opuestas, cuyo resultado no es más que la persistencia de lo fijo.

## Conclusiones

En 1998, Mierieu definía la labor docente como la creación de “‘espacios de seguridad’ en los que un sujeto pueda atreverse a ‘hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo’” (p.85); esto sugiere un reenfoque de las relaciones de poder entre docentes y estudiantes y le otorga mayor importancia a los procesos de autorización que a los de autoridad. Pero volver a pensar el disciplinamiento en el aula enmarcado en esos contextos de autorización más sobre el *hacer* que sobre el *ser*; orientados hacia la formación de una autonomía-otra de carácter cooperativo y emancipatorio, genera más puntos ciegos que certidumbres.

No es un problema menor integrar lo conflictivo en tal visión del disciplinamiento. La realidad del aula dirá que el compromiso con el oficio no descarta la dispersión ni la naturaleza homogenizante del dispositivo escolar, en el cual no todos quieren aprender todo, como se refutaría a Comenio. También se dirá que una propuesta de aula como taller de artesano sigue excluyendo la confrontación del que se opone, es decir, que la autorización que otorga el aprendizaje parece depender no solamente de la maestría del artesano. Además, desde las disciplinas menos cercanas al *hacer* (por naturaleza o por tradición) se objetaría que descorder el *ser* de la formación es casi como anular la disciplina misma. Y finalmente, no es

despreciable la inercia de una enseñanza sostenida sobre la presuposición de una infancia heterónoma centrada en el obedecer y que genera resistencias en los miembros de la comunidad educativa. Estos y otros aprietos merecen la discusión teórica y la investigación práctica, pero sobre todo, la permanente y activa palabra del docente.

## Referencia Bibliográfica

- Abramowsky, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Antelo, E. y Abramowsky, A. (2000). *El renegar de la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- Antelo, E. et al. (2009). *Qué sabe el que sabe enseñar: Un estudio exploratorio acerca del estatuto del saber de los profesores en la escuela secundaria*. Dirección de Investigación del Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires.
- Barreiro, T. (2007). *Conflictos en el aula*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Defrance, B. (2005). *Disciplina en la escuela*. Madrid: Morata.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Fontana, D. (1995). *La disciplina en el aula. Gestión y control*. Buenos Aires: Santillana.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Gómez, M. F. (1993). *Sociología del disciplinamiento escolar*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Gotzens, C., Genovard, C., Badía, M. y Castelló, A. (2003). *Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula*. En: *Psicothema*, 15(3), 362-368.
- Greco, M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kant, I. (1803[1991]). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kojève, A. (2005). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Martínez, C., Alonso, N., Cervello, E. y Moreno, J. (2009). *Perfiles motivacionales y disciplina en clases de educación física. Diferencias según las razones del alumnado para ser disciplinado y la percepción del trato generado por el profesorado en el aula*. En: *Cultura y Educación*, 21(3). doi:10.1174/113564009789052361.
- Mierieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mierieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- Mierieu, P. (2010). *Una llamada de atención. Cartas a los mayores sobre los niños de hoy*. Barcelona: Ariel.
- Narodowsky, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aiqué.
- Narodowsky, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pastor, B. y Roberts, E. (2001). *Diccionario Etimológico Indoeuropeo de la Lengua Española*. Madrid: Alianza.
- Pennac, D. (2010). *Mal de escuela*. Buenos Aires: Mondadori.
- RAE (Real Academia de la Lengua Española) (2012). *Diccionario de la Lengua Española*. [online]. Consultado el 8 de Octubre de 2013, disponible en <http://rae.es/rae.html>
- Sennett, R. (1983). *La autoridad*. Madrid: Alianza.

Sennett, R. (2003). El respeto. Barcelona: Anagrama.

Sennett, R. (2009). El artesano. Barcelona: Anagrama.

Siede, I. (2010). Normas, libertad y autonomía. Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Programa de capacitación multimedial. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Capacitación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Sús, M. (2005). Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela? En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10(27), 983-1004.

### **Notas al lector**

2 “Piaget aboga por explorar formas de autogobierno que permitan la participación de los estudiantes en la legislación y en la gestión escolar” (Siede, 2011, p.12).