

Microfísica de las normas escolares: El caso del Organizador Escolar en una escuela secundaria neuquina.

DA SILVA, MARIA LUCILA, Soledad Roldan y Luciana Machado.

Cita:

DA SILVA, MARIA LUCILA, Soledad Roldan y Luciana Machado (2017). *Microfísica de las normas escolares: El caso del Organizador Escolar en una escuela secundaria neuquina. Propuesta Educativa, 2, 65-73.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/mluciladasilva/3>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ppyv/yg9>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

2017

Artículo

Microfísica de las normas escolares:

**El caso del “Organizador Escolar” en una escuela secundaria neuquina,
por Luciana Machado, Soledad Roldán y Lucila Da Silva**

Propuesta Educativa Número 48 – Año 26 – Nov. 2017 – Vol.2 – Págs. 65 a 73

Microfísica de las normas escolares: El caso del “Organizador Escolar” en una escuela secundaria neuquina¹.

DA SILVA, LUCILA *
ROLDAN, SOLEDAD **
MACHADO, LUCIANA ***

Introducción

En septiembre de 2014, durante el trabajo de campo² en una escuela secundaria del Oeste de la ciudad de Neuquén³, reparamos en la existencia de un documento singular y de uso generalizado entre los estudiantes. Un anillado, análogo a un cuaderno de comunicaciones, pero con elementos y funciones novedosos. Sus creadoras lo habían bautizado “Organizador Escolar y Cuaderno de Comunicaciones” -en adelante OE. No mucho tiempo después, con un ejemplar en las manos y el trabajo de campo terminado, decidimos convertirlo en un objeto de estudio, aunque el mismo se diferenciara sustantivamente de los proyectos escolares que -en una primera instancia- nos habíamos propuesto observar. De allí surgió nuestro interés por realizar el análisis de este documento desde la lupa teórica que nos ofrece la perspectiva foucaultiana. El presente escrito es una incipiente sistematización de la descripción y el análisis de este *dispositivo* (Deleuze, 2014; Foucault, 2001) que no tiene precedentes en las instituciones públicas educativas neuquinas.

El OE es abordado en tres direcciones que pretenden evidenciar el recorrido que hemos seguido

en nuestro propio proceso de indagación. La primera vinculada a su función *normativo-disciplinaria* (Foucault, 2001); otra que intenta delinear la producción de fronteras escolares y la última que muestra el modo en que se configura el lugar de la familia y la inscripción institucional de los jóvenes como *estudiantes*. Estas lecturas intentan traslucir la complejidad que supone cualquier dispositivo, mostrando que no pueden ser rápidamente clasificados sin incurrir en simplificaciones y que deben ser pensados dinámicamente, en relación a los *efectos* que producen. Estas indagaciones suponen un orden analítico a los fines expositivos que, por supuesto, no agota las posibilidades de abordaje.

Enfoque teórico-metodológico

Es prudente advertir que abordar este documento a la luz de la propuesta filosófico-metodológica de Michel Foucault implica un trabajo arduo y sumamente complejo que no se agota en esta instancia. Por el contrario, seguimos adelante con nuestra lectura atenta de sus textos y, en paralelo, buscamos -como en este caso- dibujar vértices de deba-

tes en el campo educativo. Se trata, en suma, de un proceso eminentemente exploratorio y descriptivo, plagado de interrogantes (sobre todo, aquellos que aún no han sido formulados).

A riesgo de simplificar la propuesta del filósofo francés, vamos a partir de un esquema de indagación que de alguna forma distingue, dos niveles. Un nivel *macrofísico* y un nivel *microfísico*. Tal como afirma Deleuze en sus clases sobre Foucault, es importante “*volver a fijar tanto la diferencia como la complementariedad entre lo molar y lo molecular, entre lo micro y lo macrofísico*” (Deleuze, 2014: 121).

El primer nivel, macrofísico o molar, está constituido por formaciones estratificadas concretas, instituidas, que Foucault va a identificar con el nombre de “dispositivos” (Deleuze, 2014; Castro, 2011). En términos filosóficos, el elemento característico de este nivel es el “saber”, entendido como una dimensión formal (dotada de forma) organizada a partir de dos instancias: los enunciados y las visibilidades.

El segundo nivel, microfísico o molecular, está compuesto por las relaciones de poder que lo instituido supone, pero que son de una

* Especialista en Cultura Letrada (FACE-UNCo), Lic. en Ciencia Política (UBA). Doctoranda en Ciencias Sociales (UBA), Becaria CONICET. Docente e investigadora (UNComahue) y IPEHCS (UNCo- CONICET). E-mail: mluciladasilva@gmail.com



** Doctora en Ciencias Sociales y Mg. en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO). Prof. en Ciencias de la Educación (UNComahue). Docente e Investigadora (UNComahue). E-mail: soleroldan@yahoo.com.ar

*** Doctora en Ciencias Sociales y Mg. en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO). Prof. en Ciencias de la Educación (UNComahue), Prof. en Enseñanza Primaria. Docente e Investigadora (UNComahue). E-mail: lucianaayelenmachado@yahoo.com.ar

naturaleza distinta. Si anticipamos que hablar de dispositivos remite a lo que aparece en el campo social como concreto y segmentado; hablar de poder va a apuntar, por el contrario, a una dimensión abstracta, informe, fluida. No obstante, cabe aclarar que la distinción entre estos dos niveles es puramente analítica, ya que en el campo social los dispositivos se presentan siempre como un mixto saber-poder. El saber supone al poder, el poder es inmanente al saber.

De acuerdo con lo dicho, para analizar el "Organizador Escolar" contemplamos que existen dos dimensiones fundamentales: las relaciones de fuerzas -poder- y las formas que derivan de ellas -saber- (Deleuze, 2014). Es fundamental mencionar que hacia el final de su obra (Deleuze lo ubica en *Historia de la sexualidad II, El uso de los placeres*, publicado por primera vez en 1984), Foucault identifica y se aboca a una tercera dimensión, vinculada a la idea de subjetividad⁴. Su exploración para el estudio del OE excede los límites de este artículo. Igualmente, analizamos algunas formas específicas de subjetivación producidas en el universo del texto analizado, de la manera en que este autor lo conceptualizó, ya en sus clases de 1976:

"En la práctica, lo que hace que un cuerpo, unos gestos, unos discursos, unos deseos sean identificados y constituidos como individuos, es en sí uno de los primeros efectos del poder, El individuo no es el vis-a-vis del poder; es, pienso, uno de sus primeros efectos. El individuo es un efecto del poder, y al mismo tiempo, o justamente en la medida en que es un efecto, el elemento de conexión. El poder circula a través del individuo que ha constituido" (Foucault, 1992: 144)

Ahora bien, según Deleuze (2013, 2014) es posible llevar adelante al menos dos estrategias metodológicas. Una consiste en tomar un dispositivo concreto y analizarlo para determinar el grado de afinidad con

un diagrama de poder específico (disciplinario, biopolítico, de control). Este es el caso de la mayoría de los estudios que se valen de la propuesta foucaultiana. Una segunda estrategia -menos estructurada y quizás más indicada para trabajos exploratorios como este- consiste en describir instancias molares, dispositivos, intentando dar cuenta de la integración de las relaciones de fuerzas en diferentes momentos. Al respecto, Deleuze (2014) nos sugiere como ejemplo pensar en términos no de "familia", o "Estado" sino en procesos: "procesos de familiarización", "procesos de estatización", etc. Lo central en esta forma de proceder es considerar a las instituciones como curvas integrales que actualizan determinadas relaciones de fuerzas. En consecuencia, la operación microfísica no apunta a explicar lo molar por lo molar:

"La microfísica del poder no es una operación que consistiría en buscar en pequeños conjuntos el secreto de los grandes conjuntos. No se hace microfísica explicando el Estado por la familia. La microfísica apela a una diferencia de naturaleza entre lo instituido, el dominio de lo que es instituido, y relaciones de otra naturaleza supuestas por todo lo que es instituido" (Deleuze, 2014: 119).

En este sentido, proponerse un análisis microfísico no implica un criterio de escala, donde lo "micro" estaría dado por instituciones más pequeñas; ni asumir que relaciones de fuerzas y formas de saber son entes separados. Al contrario, supone llevar adelante tareas de indagación en las que se construya una cartografía de los procesos de actualización⁵ de las relaciones de poder en las formas del saber (Deleuze, 2014).

En el caso que analizamos, nos interesó llevar adelante este ejercicio, pensando en el OE como función integral, atravesada no simplemente por las normas escolares, sino por lo que entendemos como *procesos de normativización escolar*. En ese sentido, consideramos que esta reflexión

implica poner a funcionar al menos tres superficies: la del proyecto institucional - como propuesta de comunidad y de regulación de los individuos-; la de los sujetos vistos como sujetos de derecho y también una tercera superficie -*microfísica*- de la norma, característica de todas las relaciones de poder (Foucault, 2001). Esto nos permite afirmar, por un lado, que dicha normatividad interviene a los sujetos en la vida cotidiana a través de la regulación sobre sus conductas y sus vínculos (Castillo Guzman y Sánchez, 2003) y, por otro lado, que la norma produce subjetividades, cuerpos, marcos de referencia, nociones morales, etc.

Esta línea de análisis implica fundamentalmente un distanciamiento de los abordajes en términos institucionales, es decir, como política educativa. Evaluar la implementación del OE no estuvo entre los objetivos de la investigación. Asimismo, no se otorga un espacio significativo a la descripción de la institución que lo implementa, ni a las características sociológicas de la población que asiste o del barrio en que esta escuela se encuentra debido a que, desde esta perspectiva, las referencias al "contexto" no tienen valor explicativo por sí mismas. Interesa en todo caso, explorar lo que sucede en el texto⁶.

El OE como dispositivo normativo

En el siglo XIX y parte del siglo XX, la escuela fue una de las herramientas privilegiadas que utilizaron los Estados para la "invención de la Nación" (Hobsbawm y Ranger, 1984; citado en Kriger, 2010) en la que no había lugar para las particularidades. Dentro de este esquema, tanto la centralidad del sistema educativo, como la circulación de saberes acerca del sujeto "normal" hicieron que las normas jugarán un fuerte papel en la regulación de los sujetos, en pos de su incorporación a un *nosotros* nacional. Normativización y

normalización se volvieron de esta forma, casi sinónimos. Como afirma Puigross (1990), en el contexto argentino, la pedagogía normalizadora jugó un papel central en la construcción de los parámetros desde los cuales poder juzgar las desviaciones en los cuerpos y las conductas.

Así, la disciplina, vista desde los análisis de Foucault (2001), tuvo como función central disponer los cuerpos en el espacio para la construcción de "cuadros vivos" que transformaran las multitudes confusas, inútiles o peligrosas en multiplicidades ordenadas, permitiendo así el *gobierno* de los sujetos individuales al tiempo que el de las poblaciones (Caruso y Dussel, 1999).

Aunque la tarea central que fue la formación del ciudadano como sujeto forjado en torno a la ley (Duschatzky y Birgin, 2007) parece no tener la potencia de antaño, el abordaje que proponemos no parte de suponer la pérdida de eficacia de la acción escolar, bien por el contrario, creemos que las preguntas más potentes apuntan a saber qué nuevas formas adopta esa eficacia -qué nuevos modos de subjetivación se producen, qué trayectorias se habilitan o invalidan- y qué formas de *resistencia* se delinean en este renovado escenario.

El proyecto que analizamos en esta instancia -el Organizador Escolar- nace como iniciativa del actual equipo directivo, cuando aún no estaban en el cargo. Según el relato de la directora y vicedirectora, la idea aparece en el año 2009 dentro de un proyecto de tutorías para estudiantes de primer año que tiene la escuela "C". El mismo pretendía asesorar a los ingresantes en "todo lo que tiene que ver con la vida escolar" (entrevista a Equipo Directivo). Un año después, el OE comienza a implementarse en todo primer año, en el 2012 en el turno mañana y el turno tarde y a partir de 2013, se vuelve de uso obligatorio en toda la escuela.

El uso del OE contempla las siguientes funciones:

Control de los retiros (presentarlo en la entrada es condición necesaria para dejar el establecimiento).

Registro de: fechas de exámenes, calificaciones, notas de/a los padres, horarios.

Soporte escrito de la normativa institucional.

Manual de escritura y actividades

El análisis que exponemos a continuación está organizado en tres dimensiones que ilustran el recorrido que han seguido nuestras hipótesis desde que nos encontramos con el OE.

Primera aproximación: La dimensión disciplinaria del OE

La primera aproximación que hicimos al OE nos sugería que desempeñaba en la escuela "C" una función más bien punitiva, diagramada a partir de múltiples elementos de micropenalidad y control (Foucault, 2001). Entendimos en esa primera instancia que el OE cristaliza un dispositivo por el cual se actualiza una forma de poder que no es estrictamente nueva, pero sí novedosa. Se trata de rasgos diagramáticos de poder disciplinario, que se despliegan de forma novedosa, ya no se conciben en términos de encierro, sino en términos de "control continuo" (Deleuze, 2006).

En primer lugar, en el documento sólo se explicitan las normas que regulan la vida escolar del estudiante, sin hacer mención a los adultos de la institución como parte de estas regulaciones. Tampoco han sido los estudiantes convocados para su discusión y elaboración. Al respecto, Machado y Roldan (2008) afirman que, repasando quiénes son los actores institucionales que participan en la elaboración de este tipo de proyectos, se ponen al descubierto las concepciones de norma que las instituciones sostienen, así como el sentido que les dan a las mismas. Esta visión nos permite, no

sólo pensar en una regulación diferencial para los distintos actores institucionales sino, mucho antes, hipotetizar acerca de quiénes se consideran sujetos de regulación. En este sentido, Dussel (2005: 114) expresa:

"La no inclusión de los adultos en la ley escolar, lejos de fundar una asimetría necesaria para la tarea pedagógica (que en todo caso sería deseable fundar en una legitimidad cultural y ética democrática), refuerza la idea de que sólo los débiles son objeto de regulación normativa, y que para la convivencia entre adultos y adolescentes no hay marco político-legal que explicitar, y que deba ser sometido a discusión y a negociación".

A partir de esta argumentación, podemos pensar que la consideración diferencial acerca de quiénes son objeto de regulación, produce diversas posiciones de sujeto; entre las que se encuentra no sólo el "débil", sino también "el subalterno" o "el peligroso". En definitiva, si el lugar de los estudiantes en relación a las normas continúa siendo únicamente el de sujetos/objetos de la obligación, esto ubica a los adultos como aquellos que ordenan la convivencia y supone a los primeros como los únicos responsables de los conflictos.

Asimismo, podríamos afirmar que el OE ostenta un carácter profundamente *disciplinario* en un segundo sentido, ya que funciona como un registro exhaustivo que permite el *examen* y la *vigilancia* (Foucault, 2001) constantes de los estudiantes (registro de notas, control de la entrada y la salida, fuerte presencia/exigencia de notificación a los padres).

Esta lectura evidencia el carácter *político* del OE, al que en la escuela "C" denominan también "DNI escolar":

"Pero ustedes vieron que los chicos están re acostumbrados a traerlos y lo que se le da mucho peso y valor es porque si no lo traen no se pueden ir cuando tienen hora libre. Y

entonces eso refuerza y el guardia de seguridad, que es nuestro policía de la puerta, no los deja irse si no tienen el organizador". (Entrevista Profesora)

En este contexto, consideramos que se abren líneas de análisis valiosas, que nos permiten acercarnos a los modos de producción del sujeto-estudiante fundamentalmente cartografiando las micro-regulaciones a partir de las cuales se gestionan el espacio (pautas de circulación y uso de espacios específicos) y el tiempo (inasistencias, entradas-salidas, descansos, calendarios, horarios) escolares; y no sólo a través de las reglas generales y explícitas de convivencia.

Segunda Lectura: La delimitación de "lo escolar"

La segunda lectura que creemos es posible hacer, parte de un alejamiento de las posturas que demonizan a las normas al considerarlas como elementos *a priori*. Por el contrario, nos interesa pensar a las normas más bien como elementos de los que las escuelas se sirven –en la actualidad– para reconstruir sus fronteras⁷, delimitándolas como espacios – otros (Foucault, 1968; 1978), que rompen con la *fluidez* del mundo exterior, y pueden instalar algo del orden de lo resistente.

Cuando hacia fines del siglo XIX se concibió el sistema educativo argentino, fue de la mano de una gran oleada civilizatoria. La educación común se convirtió así en sinónimo de pertenencia a un colectivo mayor, vinculado estrechamente a los ideales del incipiente Estado-Nación. Al mismo tiempo, esta unificación se deslizaba sobre los rieles tendidos por una fe ciega en la capacidad de progreso. Existía un futuro y era promisorio. En ese momento, el vínculo que se establecía entre la escuela y otras instituciones era sólido e incuestionado. La familia tutelando la niñez, la ciencia tutelando el saber. Finalmente, el traba-

jo aparecía como el eje ordenador de toda la modernidad. Acaso como actividad vital, acaso como motor del progreso.

No hay dudas acerca de los cambios profundos que hemos experimentado en las últimas décadas. No sólo respecto al lazo entre estas instituciones; sino fundamentalmente a la definición y al valor que poseen hoy estas instituciones *en sí mismas*. Si la modernidad estuvo caracterizada, entre otras cosas, por poseer una exterioridad que la definía, hoy en día esas referencias se han desdibujado por completo.

A partir de estas reflexiones, notamos que el OE aparece como un mecanismo que muestra la necesidad de las escuelas de construir algún criterio de ordenamiento frente a una forma de convivencia que se ha vuelto común en las instituciones, basada en la preeminencia de normas informales. Varios estudios muestran que las escuelas y los docentes están cada vez más solos y librados a sí mismos, ya que la normativa oficial es cada vez más débil y frágil. Así, "las escuelas parecieran ser islas autónomas" (Tenti Fanfani, 2011: 64). Aquí surge lo que Corea y Lewkowicz (2008) denominaron "reglas de juego": frente a la caída de la *ley* como ordenador simbólico, la *regla* se instituye para cada situación y por tanto no puede extrapolarse a otras situaciones. La imposibilidad de encuadrar los arbitrajes institucionales en otros de mayor alcance, hace que la mirada quede confinada al espacio puntual de cada escuela y se corre el riesgo de que aparezcan formas novedosas de *encierro* que la produzcan como el espacio de *lo conocido*, de *los iguales*, inhabilitando inserciones en otros espacios y a futuro (Roldan, 2011; 2015). Esta situación se hace patente en el campo educativo provincial, que se caracteriza por un vacío normativo respecto de diversos temas, entre ellos, la disciplina y la convivencia escolar. Vacío configurado por la caducidad de marcos regulatorios que no han sido actualizados y la ausencia de políticas educativas que procuren,

al menos, un debate al respecto. Esto hace que el margen de actuación institucional sea prácticamente ilimitado y por lo tanto sumamente heterogéneo⁸.

En este sentido, la estructura del OE también pone de manifiesto la necesidad de explicitar reglas y códigos que regulen las situaciones escolares. Si tradicionalmente se suponía que los estudiantes conocían las normas naturalmente por participar de la vida escolar, el OE –y otros intentos similares de explicar y sistematizar las normas en una escuela– visibiliza la imposibilidad de continuar sosteniendo la convivencia sobre la idea de que las normas son inherentes a los individuos que habitan la escuela. Así vistas, este tipo de iniciativas pueden ser leídas como una oportunidad para revitalizar discusiones ético-políticas al interior de la escuela, principalmente aquellas que habiliten a los estudiantes a "leer" las situaciones y analizar distintas alternativas de acción.

A modo de hipótesis sostenemos que, ante la crisis del carácter universal de las normas, aparecen estas estrategias que acentúan la dimensión formal de las regulaciones como un modo de instalar formas de convivencia menos difusas. En la misma línea, es posible pensar que la gran cantidad y variedad de aspectos que incorpora este dispositivo –así como el nivel de detalle con el que ha sido construido– quizás sea un modo de instalar normas homogéneas que permitan pensar en algo del orden de "lo común", ante el vacío normativo que existe a nivel provincial en esta materia.

La responsabilidad familiar y la producción del "estudiante"

Otra de las líneas de análisis se vincula a la delimitación de funciones para las familias. El OE dispone a las familias respecto de la vida escolar y en ese acto las visibiliza, las define en su vínculo con los adultos de la escuela y con los estudiantes. De

este modo, cristaliza el “dispositivo de alianza familia-escuela” (Narodowski, 2008) constitutivo de la escolarización moderna. Este dispositivo, fue un elemento central en la obra comeniana, ya que permitía la concreción de la universalidad. Además fue clave en la consolidación de los sistemas educativos nacionales en su rol de contrato *tácito* en el que se delinearon derechos y obligaciones para las partes.

Si bien el modo en que se delinea este vínculo en el OE podría entenderse como una mera continuidad, es necesario señalar los matices: las matrices históricas que operan en este documento y las líneas de discontinuidad que instaura. En la página 11, se estipulan “Instrucciones generales”. En el tercer inciso se establece que:

“El Organizador es, desde el momento de su entrega oficial, un medio escrito autorizado para las comunicaciones entre la familia y el (nombre de la escuela); por tanto, podrá utilizarse para:

Justificar faltas de asistencia

Autorizar salidas programadas por el centro en el marco de las Actividades complementarias y Extraescolares.

Solicitar entrevistas personales con tutores/as y profesores/as o enviarles comunicados.

Recibir información del comportamiento, actitud y trabajo escolar del alumno/a

Realizar la planificación y el seguimiento de las tareas escolares del alumno/a.

Controlar las fechas de exámenes, así como las fechas de entrega de trabajos del alumno/a”

Una primera cuestión que se visibiliza en este *corpus*, es el mismo hecho de formalizarse en términos de escritura (diferencia sustancial con el planteo de Narodowski, donde el carácter *tácito* era uno de los rasgos fundamentales). Se da un fenómeno análogo al que describimos en el

apartado anterior. El OE opera explicitando normas que antes se sobreentendían. En general, se interpela a las familias en términos de derechos y obligaciones o responsabilidades. De hecho, muchas de estas disposiciones materializan definiciones que ha instalado el discurso jurídico en la producción del discurso pedagógico. De alguna manera podríamos decir que los derechos se reducen a “solicitar entrevistas” y “recibir información”, pero incluso esta última disposición supone una contrapartida por parte de las familias, se espera que las familias *hagan algo* con la información que reciben. En el caso de las salidas didácticas, se establece que la familia “exime” a la escuela de “*toda responsabilidad en caso de accidentes no imputables al personal*”. Asimismo, en relación a las medidas de fuerza en las que pudieran participar los estudiantes, “*las autoridades escolares deslindan (...) toda responsabilidad por cualquier daño moral y/o físico que sufran los estudiantes*” (OE: 2014: 62).

En este sentido, podemos señalar que las familias aparecen fundamentalmente en la función de “tutela” frente a los estudiantes que son enunciados como sujetos tutelados. La familia “autoriza”, “declara” y “se informa” respecto de la vida escolar de su hijo. Se espera que toda la información que allí se consigna (horarios de clase, grillas con información, etc.) circule por el espacio familiar. Estos imperativos dispuestos por la institución establecen una función para la familia, volviéndola visible. En el OE, se adjudica a la familia la responsabilidad por unos sujetos de los cuales debe “dar cuenta”, restituyendo así la dimensión de la *heteronomía*, fundamental en la definición del sujeto de la educación moderno. Así, contribuye a la producción de las fronteras escolares ya que se define a los sujetos tutelados y los que ejercen la tutela delimitando claramente los espacios de lo escolar y lo no escolar: en la casa, son *hijos* tutelados por la familia, en la escuela son *estudiantes* tutelados por docentes. Estas operaciones

ponen nuevamente de manifiesto la necesidad de producir unos márgenes más claros para cada uno de estos ámbitos, cuando en diversos discursos estos se muestran difusos. En el movimiento de explicitar funciones y responsabilidades para cada parte, estas identidades se producen.

Por otro lado, el OE incluye guías para elaboración de trabajos prácticos, una agenda para anotar fechas “importantes”, grillas con horarios de consulta y cierres de trimestre. Estas pautas también explicitan códigos de la escuela secundaria que históricamente se suponían. Así, el OE está de alguna forma *reconociendo* subjetividades cuyo bagaje académico es distinto, y tensionando algunas pautas que son *supuestamente* necesarias para “ser estudiante” en la escuela secundaria. Por esto, afirmamos que en el OE el *joven* es producido como *estudiante*. Es interesante pensar que frente al imperativo -que se sostiene ya hace algunas décadas- de reconocer en el estudiante a un *joven* -que implica el reconocimiento de un sujeto que no se despoja de su identidad al ingresar a la escuela- el OE intenta justamente restablecer esa distinción, explicitando qué es lo que se necesita *hacer* para *ser* un estudiante. Esto es significativo en un escenario discursivo hegemónico en el que la *juventud* se constituye en la intersección entre la delincuencia, los consumos y la precariedad (Reguillo, 2007), entre otros sentidos. El OE instaura una discontinuidad respecto del afuera: los *pibes del barrio*⁹ en la escuela son *estudiantes*.

Algunos cierres para nuevas aperturas.

Los primeros análisis del “Cuaderno de Comunicaciones y Organizador Escolar” nos llevaron a verlo únicamente como un dispositivo de *control*, constituido a la vez como muro y como pasaporte. Sin embargo, en cada nueva lectura revisamos nues-

tros supuestos iniciales y comenzamos a pensar al OE como un espacio simbólico en el cual se instituyen algunos modos de estar en la escuela que pueden operar como formas de inclusión ciudadana.

Las reflexiones en torno a las definiciones de familia, de vínculos con la escuela y de estudiantes que *performa* el OE, nos introducen en la discusión acerca de las fronteras y la delimitación de “lo escolar”. Podemos arriesgar que este documento se erige en torno a la pretensión de delinear con cierta claridad los contornos del adentro y el afuera escolar que en el escenario actual pueden aparecer difusos. Así, ¿acaso el OE reconstruye el muro escolar a la vez que lo trasciende en su “ida y vuelta de los hogares”? Frente a un “afuera” en el que parecen preponderar la anomia y los estereotipos sobre los jóvenes que habitan el barrio, la escuela parece intentar instalarse como un espacio - otro, que se ofrece como una instancia distinta pero que al mismo tiempo los *reconoce*. De esta manera, distingue “lo que es escolar” de aquello que no

lo es y puede ofrecer unos sentidos diferentes. Incluso en su obstinación de imponer una mirada acerca de “lo escolar”, parece ofrecer focos de resistencia. La naturalización de los códigos de la cultura del nivel secundario y la suposición de que los mismos están incorporados a los sujetos ha sido un eje vertebral de su matriz selectiva. El OE interrumpe de algún modo esa matriz, explicitando y definiendo así *las normas* de la cultura escolar que son condición para un tránsito exitoso.

El *joven* es instituido en el escenario escolar como *estudiante*, lo cual implica un valor específico respecto de la inclusión en un espacio atravesado por la transmisión cultural. Frente a las definiciones de los “pibes del barrio” centradas en el déficit (lo que no son) y la peligrosidad, su institución como *estudiantes* implica el reconocimiento de una capacidad -de aprender, de ser educados, de vivir con otros- y el reconocimiento de derechos.

Desde una dimensión pedagógica, podemos decir que la escuela se instaura como un espacio-tiempo

en el que son posibles otras inscripciones, otras posiciones de sujeto, que disputan la identidad cristalizada que se construye en el barrio, en los medios de comunicación, etc. Permite pensar, en este sentido, en la dimensión pedagógica del *cuidado* (Dussel y Southwell, 2005; Antelo, 2009; Zelmanovich, 2003) que se actualiza en la denominación de los sujetos como estudiantes, en su inscripción en los procesos de construcción de conocimientos.

Como decíamos al inicio, poner a funcionar la caja de herramientas que nos ofrece el pensamiento postestructuralista implica un ejercicio de lecturas dinámicas, abiertas. En ese sentido, confiamos en la riqueza de una propuesta teórica que, antes que ofrecernos modelos o diagnósticos certeros, nos interpela constantemente, nos demanda -sobre todo- miradas muy atentas, que germinen reflexiones *situadas*. De ahí que el comenzar a pensar “en clave de dispositivos” el OE nos haya llevado -afortunadamente- a más preguntas que respuestas.

Bibliografía

- Antelo, E. (2009), “Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado” en E. Antelo y A. Alliaud. *Los Gajes del Oficio. Enseñanza Pedagógica y formación*. Buenos Aires, Aique.
- Caruso, M. y Dussel, I. (1999), *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana.
- Castillo Guzman, E. y Sanchez, C. (2003), “¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana”, en *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://www.pedagogica.edu.co/index.php?inf=501&=>.
- Castro, E. (2011), *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires, UNQUI.
- Corea, C. y Lewckowicz, I. (2008), *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós.
- Deleuze, G. (1990), “¿Qué es un dispositivo?” en A. Glucksmann, M. Frank, E. Balbier y Otros. *Michel Foucault filósofo*. Barcelona, Gedisa.
- Deleuze, G. (2006), “Post-scriptum sobre las sociedades de control”, en *Polis. Revista Latinoamericana*, (13). Consultado en <http://polis.revues.org/5509>
- Deleuze, G. (2013), *El saber: Curso sobre Foucault, Tomo I*. Buenos Aires, Cactus.
- Deleuze, G. (2014), *El poder: Curso sobre Foucault, Tomo II*. Buenos Aires, Cactus.

- Deleuze, G. (2015), *La subjetivación: Curso sobre Foucault, Tomo III*. Buenos Aires, Cactus.
- Dussel, I. (2005), "¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de reglamentos de convivencia en la Argentina de la Post Crisis", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, 10(027), Distrito Federal, México.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2005), "En busca de otras formas de cuidado", en *El Monitor*, Numero 4. Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Dussel, I. y Finocchio, S. (comps.) (2003), *Enseñar hoy. Una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Duschatzky, S. y Birgin A. (comp.) (2007), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires, FLACSO Manantial.
- Foucault, M. (1968), *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1978), "Espacios otros: utopías y heterotopías" en *Carrer de la Ciutat*, 1978, núm. 1, Ediciones del Cotal, S.A.
- Foucault, M. (1992), *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.
- Foucault, M. (1995), "Crítica y Aufklärung. "Qu'est-ce que la Critique?"", en *Revista de Filosofía-ULA*, 8, 1995 [Traducción de Jorge Dávila: Bulletin de la Société Française de Philosophie, 84^o année, N^o 2, Avril-Juin 1990, pp.35 - 63.]
- Foucault, M. (2001), *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grinberg, S. M. (2009), "Tecnologías del gobierno de sí en la era del gerenciamiento: la autoayuda entre el narcisismo y la abyección" en *Revista Psicoperspectivas: individuo y sociedad*, v. 8, n. 2.
- Grinberg, S. (2008), *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de Gerenciamiento*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kriger, M. (2010), *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios y Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Litichever, L. (2013), "De la disciplina a la convivencia", en *El Monitor*, 31. Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Machado, L. y Roldan, S. (2008), "En torno a la ciudadanía. Elementos para analizar una convivencia democrática", en *Actas Pedagógicas*, Número Especial: Sociedad, Cultura y Educación: una mirada desde la desigualdad educativa, pp. 3-11.
- Machado, L. (2013), "Transmisiones: participación y ciudadanía en la escuela secundaria", en A. Hernández y S. Martínez (comps.) *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*, (pp. 217- 244). General Roca, Río Negro: Publifadecs.
- Machado, L. (2015), *Los espacios de participación estudiantil en las escuelas medias neuquinas. Una mirada desde la formación ciudadana. (Tesis no publicada)*. FLACSO, Buenos Aires.
- Narodowski, M. (2008), *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique.
- Puiggrós, A. (1990), *Sujeto, disciplina y currículo*. Buenos Aires, Galerna.
- Reguillo-Cruz, R. (2007), "Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración", en *Análisis Plural*, primer semestre de 2007. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Roldan, S. (2011), "Las normas en la producción del espacio escolar" en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 7, pp. 177-195.
- Roldan, S. (2013), "La informalidad como 'norma'. Una mirada sobre la convivencia en el Nivel Medio neuquino", en A. Hernández y S. Martínez (comps.). *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*, (pp. 181-216). General Roca, Río Negro: Publifadecs.
- Roldan, S. (2015), *La producción de fronteras en la configuración del orden escolar. El nivel medio en Neuquén. (Tesis no publicada)*. FLACSO, Buenos Aires.
- Tenti, E. (2011), *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Siede, I. (2007), *La Educación Política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- Zelmanovich, P. (2003), "Contra el desamparo", en I. Dussel y S. Finocchio (comps). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Notas

- 1 Este artículo es la versión revisada y profundizada de una ponencia presentada en las Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto Gino Germani en noviembre de 2015.
- 2 Nos referimos al trabajo de campo realizado en el marco del Proyecto “Escuela Secundaria, cultura política y trabajo. Una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén” (C101) de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional del Comahue. Dirigido por la Dra. Adriana Hernández y Co-dirigido por la Mg. Silvia Martínez. El trabajo de campo incluyó entrevistas al Equipo Directivo, a las Asesoras Pedagógicas, a docentes y grupos focales de estudiantes
- 3 Esta escuela a la que denominamos “C” es una institución pública de gestión estatal -organizada en tres turnos- que inicia sus actividades en abril del año 1993, en un edificio diferente al actual, que compartía con una escuela primaria. Luego se trasladó al galpón de la capilla de un barrio cercano. Ahí funcionó desde el año 1994 hasta principios de 1998 cuando finalizó la construcción del edificio propio. Actualmente el establecimiento está ubicado en el sector Oeste-alto de la ciudad. Atiende una población variable de estudiantes (Según datos del año 2013, 402 estudiantes entre el ciclo común y orientado, 30% varones), principalmente de sectores marginales. Asisten estudiantes de barrios cercanos -algunos barrios tradicionales y empobrecidos de la ciudad y algunos asentamientos irregulares que carecen de servicios básicos.
- 4 Esta dimensión especulativa de la subjetividad no se refiere a los procesos de producción de modos de subjetivación históricos, específicos, que Foucault identificó desde sus primeras obras. El eje de la subjetividad refiere en el último Foucault, simplificado, a una operación por la cual una fuerza, al plegarse, se afecta a ella misma; es el *gobierno* de uno mismo. Al respecto, véase: Grinberg, S. M. 2009 y 2008
- 5 “¿Qué significa actualizarse? (...) actualizarse quiere decir por un lado integrarse y por otro lado diferenciarse. ¿Qué es lo que se actualiza? Lo que se actualiza es una virtualidad en tanto que es real pero no actual. ¿Qué hace una virtualidad cuando se actualiza? Hace dos cosas a la vez: se integra y se diferencia. Si se comprende esto, ya no habrá problemas en cuanto a la relación poder/saber” (Deleuze, 2014:118).
- 6 Narodowski (2008) realiza, en este sentido, un interesante aporte teórico-metodológico desde las herramientas de Foucault, para fundamentar un modo de historización de la pedagogía centrado en las obras y no en los autores o en el contexto: “Así, se produce un desplazamiento del estudio de la psicología o la sociología del autor (...) hacia el discurso ponderado de un modo más autónomo, aunque sin descuidar las regularidades generadas por el contexto en el que, obviamente, también está incluido el autor. Contexto que, por las razones aludidas, nunca funciona como tal en el sentido estricto, sino que siempre es considerado en tanto texto: lo que interesa es de qué modo el contexto funciona como texto en el campo discursivo” (2008: 15).
- 7 Para el abordaje de esta dimensión recuperamos los análisis realizados por Roldan (2015).
- 8 Al respecto, algunos trabajos (Litichever, 2013, Dussel, 2005) han mostrado los cambios operados, en las jurisdicciones respecto de la consideración de la convivencia en las escuelas secundarias, a través de la producción de regulaciones. Sin embargo, en el caso neuquino la ausencia de marcos normativos a nivel provincial, ha profundizado la fragmentación entre las escuelas, haciendo las mismas hayan tomado rumbos bien diversos en relación a la cuestión de la convivencia. Así se producen acciones institucionales arbitrarias, basadas en los más variados criterios y profundiza las desigualdades en los avances de cada escuela en los debates y avances que puede producir en esta materia. Para un análisis en profundidad puede consultarse Machado y Roldan (2008) y Roldan (2011, 2013, 2015).
- 9 En este caso, el barrio se ubica en el “oeste neuquino”, nombre que no designa sólo una zona geográfica. Por el contrario, es un significante que articula a otros como pobreza, violencia, droga, delincuencia, en contraposición a la zona este de la ciudad. Aunque la zona oeste está constituida por una gran cantidad de barrios, cada vez más diversos, la producción discursiva del ‘oeste’ -a la que han contribuido fuertemente los medios de comunicación regionales hegemónicos- lo dibujan como un espacio definido y cristalizado territorialmente desde los significantes antes mencionados. Esta operación de homogeneización construye un estereotipo respecto de los/as habitantes del oeste y particularmente, de los/as jóvenes (Roldan, 2015).

Resumen

Este escrito muestra la indagación de un proyecto desarrollado en una escuela secundaria neuquina denominado "Organizador Escolar" que da lugar a un trabajo sobre la normatividad escolar. Abordamos los proyectos escolares entendidos como *dispositivos*, lo cual implica focalizar el análisis en tres superficies: la del proyecto institucional; la de los sujetos vistos como sujetos-de-derecho y la tercera, vinculada a la microfísica de la norma. Esto nos lleva a decir que dicha normatividad no sólo interviene a los sujetos en la vida cotidiana, sino que produce a esos sujetos, sus cuerpos, sus marcos de referencia, sus nociones morales, etc.

El OE es abordado en tres dimensiones que evidencian el recorrido en nuestro propio proceso de indagación. La primera vinculada a la función normativo-disciplinaria de este dispositivo, otra que intenta delinear la producción de fronteras escolares y la última que muestra el modo en que se configura el lugar de la familia en el OE y la inscripción institucional de los jóvenes como *estudiantes* que éste habilita.

Sostenemos, como hipótesis, que la potencia de este dispositivo se vincula a la explicitación de ciertos códigos de la escuela secundaria que habilita la trayectoria de públicos tensionan el *canon* tradicional.

Palabras clave

Escuela secundaria - Normatividad escolar - Dispositivos - Fronteras escolares - Proyectos escolares

Abstract

This paper shows the investigation of a project developed in a Neuquen secondary school called "School Organizer", which enables an analysis of school regulations.

We approach school projects understood as devices, which involves focusing the analysis on three surfaces: the one of the institutional project; the one of the subjects seen as subjects-of-right and the third one, related to the microphysical dimension of the norm.

This leads us to say that such normativity not only interpellates subjects in everyday life, but produces those subjects, their bodies, their frames of reference, their moral notions. The OE is addressed in three dimensions that evidence the path in our own process of inquiry. The first one related to the normative/disciplinary function of this device; another one that tries to delineate the production of school borders and the last one that shows the way in which family position is configured and the institutional inscription of young people as students that the OE enables.

We argue, as a hypothesis, that the power of this device is linked to the explicitness of certain secondary school codes that enables the trajectory of a public which do not respond to the traditional canon.

Key words

Secondary school - School regulations - Devices - School borders - Scholar projects