

## COACCIÓN Y PODER EN REGLAMENTOS ESCOLARES PARA NIÑOS (ESTUDIO DE UN CASO)

GERARDO GUTIÉRREZ CHAM

### Resumen:

Este trabajo forma parte de una investigación mayor en torno a los discursos regulatorios escritos en escuelas de educación básica; analizamos un reglamento modélico de una escuela privada en Guadalajara (Jalisco, México). La perspectiva teórica es el análisis crítico del discurso, así como a las teorías de argumentación ideológica (Van Dijk, Reboul, Foucault, Fowler, Ducrot y Bordieu). Demostramos que los reglamentos escolares de educación básica cumplen por lo menos dos grandes funciones: *a)* sirven para formalizar la reglamentación interna de grupos, es decir, ayudan a establecer y a “hacer visibles” las normas que hacen posible su funcionamiento y *b)* son utilizados como herramientas de control, encausamiento y ejercicio de poder, es decir, funcionan como “instructivos” de comportamiento inducido, a fin de que prevalezca un cierto orden diseñado por las instituciones escolares.

### Abstract:

This study forms part of broader research on written regulatory discourses in basic education by analyzing model regulations from a private school in Guadalajara (Jalisco, Mexico). The theoretical perspective is the critical analysis of discourse, as well as the theories of ideological argumentation (Van Dijk, Reboul, Foucault, Fowler, Ducrot, and Bordieu). We demonstrate that school regulations in basic education comply with at least two major functions: *a)* They serve to formalize the internal regulation of groups; i.e., they help to establish and “make visible” the norms that make group functioning possible; and *b)* They are used as tools for control, prosecution, and the exercise of power. In other words, they function as “instruction books” of induced behavior to ensure the prevalence of a certain order designed by the scholastic institution.

**Palabras clave:** análisis del discurso, poder, argumentación, planteles escolares, niños, México.

**Keywords:** analysis of discourse, power, argumentation, schools, children, Mexico.

---

Gerardo Gutiérrez Cham es profesor investigador titular del Departamento de Estudios Literarios de la Universidad de Guadalajara. Lerdo de Tejada 2172, entre General San Martín y Simón Bolívar, colonia Americana, 44150, Guadalajara, Jalisco. CE: gcham535@yahoo.com.mx

### Consideraciones generales

Una tesis que suele ser aceptada entre sociolingüistas y analistas del discurso indica que las realizaciones concretas, tanto del habla como de la escritura, constituyen expresiones de las circunstancias sociales en que se produce el lenguaje. Las formas, los medios y el contenido de un texto son *parte de*, así como *consecuencia de* procedimientos sociales. Por procedimientos sociales entendemos aquello que las personas hacemos en función de “acuerdos” comunes, al interior de una sociedad. Entrecorramos acuerdos porque en realidad el espectro de dispositivos que regulan los procedimientos sociales es muy amplio y seguramente no estamos en condiciones de conocerlos todos. Basta recordar aquí la influencia social de leyes, reglamentos, disposiciones, acuerdos, estatutos, etcétera, además del enorme “arsenal” de normas, disposiciones y acuerdos *no escritos*, los que también son determinantes para regular el comportamiento social. En este sentido nos adscribimos a las tesis de analistas como Roger Fowler y Gunther Kress (1983), quienes sostienen que el lenguaje utilizado en dispositivos de regulación social incide en el comportamiento que las personas hacen de sí mismas y de otros.

El marco de este trabajo se inserta precisamente en el estudio de los dispositivos de regulación social. Como parte de ellos, nos interesa la investigación de lo que podríamos llamar *discursos regulatorios escritos*, los que, desde nuestro punto de vista, cumplen por lo menos una doble función: *a)* sirven para formalizar la reglamentación interna de grupos, es decir, ayudan a establecer y a “hacer visibles” las normas que hacen posible su funcionamiento y *b)* son utilizados como herramientas de control, encausamiento y ejercicio de poder.

Para la presente investigación hemos recogido un *corpus* de 20 reglamentos escolares de escuelas de educación básica. Todas ellas particulares y pertenecientes a la Zona Metropolitana de Guadalajara. Los reglamentos han sido publicados entre los años 2002 a 2007; en esta ocasión analizaremos uno de ellos. Hemos seleccionado el que nos ha parecido una muestra ilustrativa de la manera en que un documento ya instituido y sancionado puede constituirse en instrumento de control legalizado al interior de una institución educativa.<sup>1</sup> Se trata del reglamento escolar de un colegio para niños de primaria y secundaria, ubicado en la ciudad de Guadalajara. Este reglamento fue publicado en 2004. Cabe aclarar que, ciertamente, en este trabajo hemos dejado de lado cualquier aspecto rela-

tivo a la recepción de los contenidos. Ello sería motivo de un trabajo complementario, en el que deberían incluirse por lo menos entrevistas selectivas y a profundidad, a estudiantes y a padres de familia. Una variante muy especializada del análisis crítico del discurso, conocida como análisis mediato del discurso (AMD) sugiere que, en efecto, para llevar a cabo un análisis discursivo de un fenómeno *X* no basta con mantener hechos de lenguaje como objeto exclusivo de interés. Habría que incluir observaciones *en acción* y una de esas opciones de observación en acción implicaría la realización de entrevistas. Sin embargo, uno de los principales representantes del AMD, Ron Scollon (2001:212), reconoce un problema muy complejo que, a nivel receptivo, no queda del todo saldado mediante la práctica de entrevistas ya que una gran cantidad de influencias, injerencias, implicaciones, supuestos e incorporaciones cognitivas, no es probable que se vuelvan explícitas o evidentes a partir de lo que la gente *dice*. De manera que la ausencia de entrevistas en este trabajo puede verse como una limitante. Nuestra justificación está sustentada sobre el hecho de que el objeto de estudio es exclusivamente textual. Cabe señalar que una gran cantidad de aspectos ideológicos se manifiestan precisamente en los contenidos textuales, pues éstos son resultado de una suma de filtros y diseños estratégicos cuya regulación es también resultado de valoraciones ideológicas subyacentes (Van Dijk, 1980).

Tal y como ocurre con muchos otros reglamentos escolares, se trata de un documento de circulación limitada. Con esto queremos decir que el ámbito de producción y distribución generalmente permanece restringido entre personas que tienen relación directa con la escuela en cuestión (directivos, profesores, alumnos y padres de familia).<sup>2</sup> Desde una perspectiva de poder, este dato es relevante ya que las autoridades escolares, en principio, pueden mantener su fuerza coercitiva al interior de un ámbito limitado prácticamente a los estudiantes y a los padres de familia. Esta fuerza coercitiva se refuerza además, entre otras razones, debido al hecho de que un reglamento como el que analizaremos, forma parte de una serie continua de acuerdos aceptados por la comunidad escolar. Precisamente uno de ellos pasa por la aceptación tácita o explícita de las disposiciones estipuladas en el reglamento.

Antes de empezar a hablar específicamente del ejemplo que hemos escogido, nos parece conveniente plantear unas cuantas reflexiones de orden general en torno al funcionamiento implícito de los reglamentos escolares

para niños que funcionan como “instructivos” de comportamiento inducido, a fin de que prevalezca un cierto orden buscado y diseñado por las instituciones escolares. A través de estos reglamentos es posible “poner en marcha” el encauzamiento de conductas convenientes a los intereses de las autoridades escolares. He aquí uno de los efectos localizables de un poder disciplinario que permite la implementación de vigilancias continuas a través de múltiples mecanismos de contención, entre los cuales, el reglamento escolar se constituye solamente como uno más. Ni siquiera podemos afirmar que sea el más importante o el de mayor injerencia entre los procedimientos coercitivos de las instituciones escolares para niños.<sup>3</sup> Somos conscientes de que, a fin de tener una visión más abarcadora, tal vez será necesario integrar el análisis discursivo de los reglamentos escolares a una serie más amplia de estudios dedicados a la observación de otros mecanismos disciplinares, como sería la organización y distribución de los espacios físicos dentro de la escuela, incluido el uso y asignación de mobiliario. También habría que estudiar de manera detallada todo ese “suministro” de actividades ritualizadas, entre otras: los exámenes, las tareas, las lecciones o los castigos.

De vuelta con los reglamentos, queremos destacar el hecho de que se trata de documentos que confieren legalidad a las prácticas de vigilancia y control en las escuelas. En efecto, el documento final sirve, entre otras cosas, para que el ejercicio de vigilancia continua se pueda llevar a cabo, pretendidamente de manera legítima.

Foucault (2000) sostiene que, en buena medida, el éxito del poder disciplinario en las escuelas se debe al uso de instrumentos simples y legalizados, es decir, expuestos a la luz del escrutinio público, lo que no es un detalle menor. Se trata de colocar en un espacio exterior todo aquello que en principio podría haber permanecido confinado al interior de la discrecionalidad aunque, por supuesto, la aprobación y publicación de un reglamento escolar no elimina de facto la posibilidad de que al interior de una escuela se incurra en abusos y prácticas discrecionales de poder. De hecho, uno de nuestros propósitos será demostrar que incluso en el discurso explícito del reglamento analizado, hay una considerable cantidad de presupuestos que nos permiten inferir que la convivencia reglamentada entre profesores, alumnos y autoridades no se produce en planos de igualdad sino, más bien, a través de prevalencias desequilibradas de poder. Un poder intenso, puntilloso, vigilante hacia los alumnos y protector hacia la

dirección escolar, que nunca se muestra del todo, nunca se hace visible, ni se revela como una entidad conformada por personas concretas con sus nombres y apellidos. Ya veremos que este hecho no es una simple omisión; forma parte de una estrategia de “anonimato protector” que solapa una burocracia sin rostro (Fowler y Kress, 1983:47).

En cambio, aunque los niños también aparecen invariablemente representados como sujetos despersonalizados se trata, en este caso, de un juego de opacidades que no favorece a los niños, ya que los coloca en distintos niveles de subordinación y sin derecho a participar en la toma de decisiones que los afectan principalmente a ellos. En este mismo sentido también demostraremos otro abuso de poder, siempre al cobijo de la prevalencia desequilibrada de fuerzas: la institución se confiere el derecho unilateral de adjudicar deberes y responsabilidades a los alumnos mediante una estrategia retórica de “apropiación de voz”, es decir, simulando que son los propios alumnos quienes hablan y que son ellos mismos quienes se impondrán sus propios castigos, tal y como puede constatarse, por ejemplo, en el punto número 6, donde se escribe lo siguiente: “Cuidaré todo lo que hay en mi Colegio y si destruyo o deterioro algo, lo repararé adecuadamente y si es necesario lo pagaré...”.

Destacamos, también, el hecho de que en los reglamentos escolares encontramos íntimamente implicados los principios coercitivos de poder-saber. Por un lado, tenemos el poder como ese ejercicio de mando que permite a las autoridades escolares formular sus propias reglas a manera de órdenes, así como decidir cuáles habrán de ser las consecuencias punitivas en caso de que los niños quebranten esas reglas. Se trata de un poder que permite formular y ejecutar acciones casi siempre en beneficio de las autoridades escolares. Tengamos en cuenta que en esta clase de reglamentos la voz de los niños está omitida. Sólo aparece la voz de una autoridad amorfa, sin rostro, casi invisible, aunque paradójicamente se trata de una autoridad que pretende estar presente en cualquier lugar y a toda hora.

Dentro de esta misma dinámica poder-saber, tenemos a una instancia que se erige como la única parte “concedora” de los comportamientos y conocimientos que considera “adecuados”. Por tanto, estamos ante un fenómeno de “apropiación discursiva” que revela una relación vertical y unidireccional, donde tampoco hay evidencias de negociación entre educadores y educandos. Maniobras como ésta nos permiten inferir que las autoridades escolares tratan de imponer sus propios valores en torno a lo que pretendidamente debe ser considerado como bueno, correcto, benéfico y

deseable, tanto para los alumnos, como para sus padres o tutores. Después de todo, la apropiación del saber por parte de las autoridades funciona, entre otras cosas, como un reducto destinado a dar salida a otra serie de estrategias coercitivas que les permite dictaminar sobre aspectos tan sutiles como los siguientes:

1) Distribución y el aprovechamiento de los tiempos asignados:

“Aprovecharé al máximo el tiempo de clases...”

“Entregaré a tiempo las circulares, avisos y boletas de calificaciones...”

“Avisaré a tiempo a mis papás...”

“Llegaré puntualmente a clases...”

2) Cuidado en el uso de objetos y espacios físicos:

“Cuidaré todo lo que hay en mi Colegio...”

“Deberé conservar mi boleta en buen estado...”

“Evitaré traer al Colegio grabadoras, radio, celulares y otros objetos que puedan distraerme”.

3) Apariencia personal:

“Mi corte de pelo deberá ser signo de un verdadero estudiante...”

“Llegaré puntualmente a clases, con el uniforme completo y limpio”.

4) Actitudes en el comportamiento:

“Evitaré manifestaciones de afecto, propias de novios, que excedan un trato normal”.

“Manifestaré una actitud de respeto a los Símbolos Patrios...”

“Evitaré masticar chicle y comer en el salón”.

Estas cuatro líneas generales de control coercitivo forman parte de un procedimiento mayor de adjudicación y apropiación. Así, las autoridades legitiman su poder y tratan de fiscalizar toda una serie de comportamientos tan puntuales y personales como el corte de cabello, o bien, las demostraciones de afecto.

Tenemos, también, que todo este diferencial de conocimiento, manifiesto incluso en las construcciones morfosintácticas de mando, funciona como un disfraz discursivo susceptible de ocultar cualquier evidencia de conflicto de intereses. Las reglas son presentadas, no como imposiciones sino como

necesidades en beneficio de los propios niños. El principal truco retórico consiste en la construcción de un “yo” autoproclamado y supuestamente autobeneficiario de sus propias disposiciones coercitivas. Un ejemplo evidente de esta maniobra lo encontramos al final de los 21 puntos correspondientes a deberes, donde se escribe lo siguiente en mayúsculas: “TENGO UNOS DEBERES Y DERECHOS, LOS CUALES ME AYUDARÁN A SER MEJOR Y AYUDAR A CRECER A LOS DEMÁS”. Esta voz simulada del niño, que en apariencia acepta todo sin el menor indicio de oposición, genera la impresión de ausencia de conflicto. Sin embargo, mostraremos que en realidad tal ausencia es sólo una evidencia de que una de las partes ha sido sistemáticamente oscurecida. Los niños, en vez de ser personas a quienes se dirige el texto, pasan a ser sujetos colectivos de quienes se está hablando. Es como si en el fondo, los niños sólo estuvieran presenciando cómo las autoridades hacen un monólogo sobre ellos hacia otras personas, pero en su propia presencia. A continuación transcribimos de manera íntegra, las reglas que analizamos en este trabajo:

### **Reglas de un colegio para niños**

#### *Responsabilidades*

#### Deberes:

1. Deberé traer toda la semana mis ideales y responsabilidades.
2. Aprovecharé al máximo el tiempo de clases y seré corresponsable en el esfuerzo que realizan mis padres en mi formación.
3. Entregaré a tiempo las circulares, avisos y boletas de calificaciones a mis padres o tutores.
4. Avisaré a tiempo a mis papás o tutores cuando haya reuniones o entrevistas para ellos.
5. Respetaré a mis compañeros, profesores y personas con quienes me relacione.
6. Cuidaré todo lo que hay en mi Colegio y si destruyo o deterioro algo, lo repararé adecuadamente y si es necesario lo pagaré, aun los útiles de mis compañeros que llegara a dañar.
7. Mi corte de pelo deberá ser digno de un verdadero estudiante, evitaré los cortes y peinados modernos.
8. Llegaré puntualmente a clases, con el uniforme completo y limpio. Seré consciente de que 3 retardos se marcarán como una falta no justificada y para presentar exámenes mensuales deberé tener el 80% de asistencia como mínimo en cada materia.

9. Si no voy a asistir a clase, seré atento avisando o enviando un JUSTIFICANTE firmado por mis padres, esto no me exenta de tener la falta.
10. Advertiré a mis padres que si desean hablar con algún maestro o con alguna hermana, hagan previa cita para que sean atendidos digna y puntualmente.
11. Aceptaré que cuando sea necesario mis maestros y mis papás revisarán mis útiles y mi mochila.
12. Seré consciente que al inscribirme en esta institución, adquiero una responsabilidad, por eso es obligatorio asistir a todos los actos colectivos que ésta organice.
13. Evitaré manifestaciones de afecto, propias de novios, que excedan a un trato normal. En caso contrario tendré presente que su falta será considerada como falta grave de respeto y es sancionada incluso con la separación parcial o definitiva del plantel.
14. Manifestaré una actitud de respeto a los símbolos patrios, participando formalmente, guardando silencio y manteniendo una postura correcta en los actos cívicos que se celebren.
15. Recordaré que en caso de enfermedad, malestar o accidente, solamente autorizará la dirección o la autoridad inmediata que esté presente, la salida del plantel en horas de clase avisando de antemano al padre o tutor.
16. Las salidas del colegio, por actividades cívicas, culturales, religiosas, académicas o deportivas serán autorizadas por la dirección, en mutuo acuerdo con el permiso del padre o tutor y los coordinadores.
17. Cuando me ausente de clases es MI RESPONSABILIDAD actualizarme en mis estudios; la justificación de las ausencias, tiene como único fin la no anulación del examen bimestral.
18. Si gozo de alguna beca, me esforzaré por mantener un alto rendimiento académico y un comportamiento intachable, a fin de no verme privado de ella, ya sea parcial o totalmente.
19. Deberé conservar mi boleta en buen estado, absteniéndome de realizar sobre ella cualquier anotación o alteración y tengo la obligación de regresarla un día después de que me la entreguen, debidamente firmada por alguno de mis padres o tutor.
20. Evitaré masticar chicle y comer en el salón.
21. Evitaré traer al colegio grabadoras, radio, celulares y otros objetos que puedan distraerme. Estoy advertido que si traigo estos objetos me los recogerán y me serán entregados al finalizar el año escolar.



### Órdenes encubiertas

El primer aspecto que nos interesa destacar es que en los 21 puntos tenemos actos ilocutivos de *órdenes* encubiertas, mediante diversas formas sintácticas de expresión. 1. “Deberé traer toda la semana...”, 2. “Aprovecharé al máximo el tiempo de clases...”, 3. “Entregaré a tiempo las circulares, avisos y boletas de calificaciones...”, 4. “Avisaré a tiempo a mis papás o tutores”, etc. Aunque el “yo” explícito pretende representar a todos los niños del plantel, en realidad quien habla es un “nosotros” (autoridades escolares) oculto, sin rostro. Entonces, la voz narrativa del “yo” que aparentemente asume la responsabilidad del discurso es en realidad un simulacro. Incluso, desde un punto de vista estrictamente semántico, ese yo resulta un tanto extraño, pues no podemos decir que sea la co-referencia representativa de un alumno en particular, ni la de todos los alumnos que forman parte del plantel.<sup>4</sup> Después de todo, se hace evidente que no fueron los propios niños quienes redactaron el reglamento; ni siquiera hay indicios de que sus opiniones hayan sido tomadas en cuenta. Entonces, esa voz en primera no ha sido asumida por los niños, sino que *ha sido impuesta* por una instancia que no desea hacerse visible, ni permite ser identificada con nombres y apellidos de personas concretos. Aquí tenemos ya las primeras señales de deslinde y desequilibrio de poder, pues al cobijo de la propia ocultación, las autoridades se transforman en una instancia de características panópticas, es decir, como un ojo que todo lo ve.

Esta apariencia de voz “otorgada” a los alumnos, no constituye una simple concesión desinteresada. Nos parece que más bien forma parte de una primera estrategia de ocultación sistemática, la cual facilita la construcción de un tipo de relación peculiar entre autoridades escolares y estudiantes. Se trata de una relación sumamente jerarquizada, ya que las autoridades escolares se auto asignan como los únicos “dadores de información” y “dadores de órdenes”. En cambio a los estudiantes se les confiere únicamente el papel de “receptores de información” y “ejecutores de órdenes”. En el texto no hay evidencias de que esta asignación de roles haya sido mínimamente negociada con los estudiantes. Las formulaciones morfosintácticas contienen actitudes que, en el fondo, son imperativas. Así, en el punto número 1, cuando se dice “Deberé traer toda la semana mis ideales y responsabilidades”, en realidad se quiere decir “Nosotros, las autoridades de este colegio te ordenamos que traigas...”. Lo mismo ocurre con otros puntos, como

el 3: “Entregaré a tiempo las circulares, avisos y boletas de calificaciones...”, en realidad se debe leer: “Te ordenamos que entregues a tiempo las circulares, avisos y boletas de calificaciones...”.

Este sistema de órdenes encubiertas mediante imperativos implícitos es una muestra de poder diferencial entre las partes implicadas. De fondo, subyace un principio general ya planteado por Fowler y Kress (1983:43) en el sentido de que mientras sea mayor el poder diferencial entre las partes implicadas en un acto ilocutivo de orden, también será posible que el agente de autoridad pueda valerse de formas sintácticas más “directas”.<sup>5</sup> En el caso que nos ocupa hay que señalar que además se trata de una autoridad “sin rostro”, lo cual propicia que el distanciamiento sea aún mayor. Por el contrario, cuando la distancia de poder se reduce, como cuando alguien debe dar una orden de manera presencial frente a un interlocutor directo, entonces parece más probable que el agente de autoridad se vea en la necesidad de evitar un conflicto directo y trate de atenuar la brusquedad mediante circunlocuciones, expresiones impersonales, pasivas, etcétera.

La suplantación deliberada del “nosotros ordenamos” por un “yo me ordeno” que simula ser la voz de cada estudiante, genera la impresión de que la disciplina escolar ha sido autogestionada. El uso reiterado de ese “yo” que se ordena a sí mismo puede ser visto como una ostentación de poder autoconferido, aunque desde otra perspectiva, también puede ser visto como una maniobra de las autoridades escolares, a fin de evitar posibles contramanifestaciones y, por consiguiente, actitudes de insubordinación. Consideramos que se trata de un intento por eliminar la sospecha de ausencia de negociación previa con los estudiantes.

Por otra parte, observamos que en este procedimiento de órdenes simuladas los niños son representados como agentes pasivos cuya función primordial consiste en ser portadores o receptáculos de obligaciones prediseñadas y, en mayor medida, al servicio de la institución. En este sentido, un aspecto de gran relevancia en el texto que analizamos es que la modalidad deóntica (relacionada con el *deber ser* o el *deber hacer*) (Calsamiglia y Tusón, 2007) no está expresada en términos de gradualidad, o más aún, en términos de opcionalidad, sino más bien de obligatoriedad cerrada. Prácticamente en ningún punto hay huellas enunciativas que nos permitan inferir que los alumnos pueden tomar distancia reflexiva o mínimamente crítica respecto de los deberes que se les han impuesto.

Coincidimos con Fowler y Kress (1983) en el sentido de que las formas de “ser” y “deber”, donde se presentan procesos ya clasificados y determinados por una perspectiva particular, están abiertas a la sospecha y deberían inspeccionarse. Veamos algunos ejemplos donde nos parece que se hace evidente esta imposición:

1. *Deberé traer* toda la semana mis ideales y responsabilidades.
2. Aprovecharé al máximo el tiempo de clases y *seré coresponsable* en el esfuerzo que realizan mis padres en mi formación.
7. Mi corte de pelo *deberá ser* signo de un verdadero estudiante....
8. *Seré consciente* que 3 retardos se marcarán como una falta no justificada y para presentar exámenes mensuales *deberé tener* el 80% de asistencia como mínimo en cada materia.
9. Si no voy a asistir a clase, *seré atento* avisando o enviando un JUSTIFICANTE...
12. *Seré consciente* que al inscribirme en esta institución, adquiero una responsabilidad, por eso *es obligatorio* asistir a todos los actos colectivos que ésta organice.

Aunque en estos seis ejemplos tenemos formas explícitas para “ser” y “deber”, prácticamente en los 21 puntos los verbos que indican la puesta en práctica de acciones y actitudes obligadas van precedidos por un “debo” omitido, que demarca el carácter coercitivo de las responsabilidades impuestas a los estudiantes. Aquí importa señalar que este “debo” omitido, puede verse como un paradigma representativo de otras posibles formas implicadas que también indicarían un cierto grado de coerción encubierta. Tales formas podrían ser: “tienes que”, “estás obligado a”, “te ordenamos que”. Así, por ejemplo, cuando en el punto número 3 se dice “Entregaré a tiempo las circulares”, en realidad se omiten expresiones como “debes entregar a tiempo las circulares”, “tienes que entregar a tiempo las circulares”, “estás obligado a entregar a tiempo las circulares”, “te ordenamos que entregues a tiempo las circulares”, etcétera.

Estas formas omitidas pero imperantes, funcionan –en términos de Berrenchea (1979)– como *operadores pragmáticos*, ya que indican la posición de fuerza y poder que asume el locutor hacia sus interlocutores. Incluso, en cierto sentido, funcionan como desdoblamientos polifónicos de la voz del propio locutor (Cross, 2003:21). Su fuerza enunciativa se revela,

por una parte, en la obligatoriedad de las expresiones subrayadas y, por otra, a través de la ausencia de expresiones epistémicamente atenuantes, del tipo *nos parece que, consideramos que, estamos convencidos de que, decidimos, proponemos*, etcétera (Calsamiglia y Tusón, 2007). Esta ausencia de atenuantes puede ser percibida como un intento más por eliminar cualquier apariencia de haber concebido las reglas desde la duda o la ambigüedad. De hecho, es tal la contundencia enunciativa de obligatoriedad, que los deberes tienen la apariencia de ser un *estado* cotidiano, plenamente asumido. Además, vemos que no sólo los niños quedan omitidos como agentes activos en las decisiones; también se omiten los *procesos*. Éste es un hecho que nos parece crucial, pues se implica que sólo ciertos agentes (que no son los niños) tienen poder para tomar las decisiones relevantes que afectan, incluso, a los propios niños.

Ahora bien, toda esta serie de órdenes encubiertas también codifican de un modo particular la experiencia receptiva de ciertas construcciones conceptuales. Por ejemplo, en el deber 1 se les ordena a los estudiantes que “traigan” todos los días de la semana sus “ideales y responsabilidades”. Aquí la transitividad del verbo revela un flujo unidireccional de un proceso de adjudicación de responsabilidad muy poderosa. Tales ideales y responsabilidades (léase presupuestos y normas impuestas por autoridades escolares) aparecen codificados metafóricamente como objetos que pueden llevarse y traerse (Lakoff y Johnson, 1995) pero, sobre todo, como objetos que no deben ser desprendidos en ningún momento del ámbito escolar trazado por el periplo escuela-hogar. Este mismo fenómeno lo constatamos en los deberes 1, 3, 4, 9, 10 y 21, donde el niño aparece obligado a actuar como un agente “portador” y al mismo tiempo como un “receptáculo”. De este modo al niño sólo se le concede preeminencia funcional. Es un agente que sirve para algo. Está al servicio de. Su presencia en el discurso se vuelve subsidiaria, en buena medida, porque el foco de atención está concentrado en todo aquello que a la institución escolar le interesa preservar.

Analicemos, por ejemplo, el deber número 6. Ahí se le endosa al niño, un papel casi de celador:<sup>6</sup> “Cuidaré todo lo que hay en mi Colegio”. Obsérvese cómo la preeminencia focal no está en el niño como persona, sino en la acción que debe desempeñar. Por supuesto hacer responsable a cada niño de “todos” los desperfectos puede ser al mismo tiempo una maniobra que permite a las autoridades escolares deslindarse de responsabilidad. Además,

como en el genérico “todos” prácticamente puede incluirse cualquier cosa, esto les permite a las autoridades tener un amplio margen de decisión, tanto acusatoria como punitiva. Desde esta perspectiva resulta una medida por demás desproporcionada e injusta, ya que el discurso no manifiesta responsabilidades compartidas. De hecho, resulta bastante significativo en el mismo deber 6 que, inmediatamente después de una sentencia de orden general, lo que tenemos es una amenaza con varias especificaciones: “y si destruyo o deterioro algo, *lo repararé adecuadamente* y si es necesario *lo pagaré*, aun los útiles de mis compañeros que llegara a dañar”. Así se cierra el círculo de una maniobra. Acciones genéricas como “Cuidaré todo lo que hay en mi Colegio” adjudican un grado de responsabilidad muy alta a los estudiantes y muy baja a las autoridades. Al mismo tiempo preservan derechos de poder a las autoridades escolares. Por otra parte, acciones más específicas como: “...y si *destruyo* o *deterioro* algo, *lo repararé adecuadamente* y si es necesario *lo pagaré*”, hacen que el grado mayor de responsabilidad adjudicada a los niños se transforme en actos concretos, legibles y sobre todo tipificados. Como puede verse, aquí lo importante no es hacer visibles a los niños, sino a sus responsabilidades institucionales. Que las vías de señalamiento tengan un blanco específico y bien identificable, a fin de que ellos mismos puedan convertirse en centro certero de acusaciones y castigos.

En el siguiente apartado analizaremos el funcionamiento de algunas representaciones simbólicas utilizadas también como vías de acceso para el ejercicio del poder y el control sobre los estudiantes.

### **Naturalización y ordenamiento simbólico**

Una característica del ejercicio del poder institucional consiste en generar la ilusión de que ciertos hechos que han sido arbitrariamente diseñados por grupos de interés pueden ser presentados como acontecimientos constituidos por sí mismos. Dicho en otras palabras, se trata de una maniobra que intenta extender carta de naturalización a las decisiones que se toman desde una cúpula de poder. En el documento que analizamos, la naturalización sesgada se produce, simultáneamente, a distintos niveles. A nivel enunciativo tenemos construcciones modales de “ser” y “deber” emitidas desde una regularidad aparentemente neutral, casi mágica. Como si la naturaleza misma de los ordenamientos implicados ya existiera de antemano en el orden social y no hubiera sido “colocada” por alguien en

particular (Bourdieu, 2001; Maingueneau, 1980; Ducrot, 1986). Una muestra de este fenómeno la tenemos en el punto 7, particularmente relevante, ya que ahí tenemos injerencia institucional sobre el ámbito privado de la apariencia física. Se exige que el corte de pelo de los niños “deberá ser signo de un verdadero estudiante”. Nótese cómo en la construcción enunciativa, referente a lo que “debe ser” una parte de la apariencia personal de los niños, quien habla no presta importancia a mostrar huellas de autor.<sup>7</sup> De manera que todo indicio de origen, sobre cómo ha llegado ahí ese “deber”, parece apartado o, cuando menos, elidido. Parece entonces que lo importante no pasa por dejar en claro quién, ni cómo, sino la construcción misma de un *estado de cosas* que prevalezca, no bajo el gobierno de un orden general, sino bajo el control de una serie de dominios específicos.

Por otra parte, ya en un plano de contenido simbólico, es de notar cómo en el punto 7, de nuevo el centro de atención no recae sobre el niño como persona. Importa en primer lugar su cabeza, a fin de manipularla y transformarla en un objeto de filiación e identificación simbólica. Se ejerce así un procedimiento de “docilidad” (Foucault, 2000:140): “Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado”.

Ese corte de pelo exigido, cualquiera que sea, no es en sentido estricto una disposición exclusivamente formal, se trata de una marca que debe ser aceptada como huella de sumisión a los rituales disciplinarios de la institución escolar. Está claro que no es posible determinar quién es o quién puede ser un verdadero estudiante, a partir de su corte de cabello. Sin embargo, la existencia de esa maniobra ideológica es precisamente uno de los aspectos de mayor interés implicados en el punto 7. Se trata de un intento nada inocente, ya que se implica que sólo aquellos alumnos que se corten el cabello como lo dispongan las autoridades escolares, serán legitimados y diferenciados.

Ese mandato sobre el corte de cabello, como signo distintivo de autenticidad académica, podríamos verlo, desde un cierto punto de vista, como un simple juego retórico. Después de todo parece claro que no es posible determinar si alguien es un buen estudiante, verdadero o falso, a partir de su corte de cabello. Sin embargo, desde una perspectiva simbólica, esa reducción metonímica planteada en un reglamento como un “deber”, forma parte de una ostentación selectiva y depuradora, no exenta de tintes ideológicos, pues aunque no se especifica cómo debe ser ese corte sí se

advierte que se deben evitar “los cortes y peinados modernos”. ¿Por qué esta oposición de orden moral? Para responder acudimos a una reflexión formulada por Barthes (1980). La idea de moda ostensible es, en cierto sentido, antipática a la moral conservadora. Por tanto, una manera de re-conducir a los estudiantes hacia una moral codificada es a través de una cierta sacralización de aquello que se desea prohibir. Para Georges Bataille (2002:72): “Fundamentalmente es *sagrado* lo que es objeto de una prohibición”. Desde otra perspectiva más cercana al contexto escolar, Pierre Bordieu (2001:119) percibe que en todo intento por institucionalizar una disposición, también subyace el propósito de sacralizar un estado de cosas, un orden establecido. Así, el corte de cabello exigido funciona como una inscripción permanente de ese orden establecido en la cabeza de los niños y, de facto, los convierte en un pequeño ejército de seres al servicio del conocimiento y de la moral.

En efecto, el hecho de que la institución exija a los niños un corte de cabello determinado, puede verse como un despliegue de eficacia simbólica. Con ello, no sólo se pone de manifiesto el poder de incidir sobre los cuerpos sino que literalmente la institución muestra, de un modo por demás ostentoso y legible, cómo es que puede *transformar a las personas*. Por una parte puede modificarse la percepción de los otros hacia los niños, así como la que ellos puedan tener de sí mismos. Bordieu, bastante crítico con esta clase de maniobras, afirmaba que “El acto de instituir algo es un acto de magia social” (2001:119), donde predomina el nivel de las creencias por encima de la racionalización de los hechos.

Finalmente podríamos decir que esta exigencia del corte de cabello es también un acto de comunicación, pero de una clase especial. Se le hace saber al estudiante, de un modo autoritario, lo que él es y lo que debe ser, mediante una marca corporal que permanentemente (mientras pertenezca oficialmente a esa escuela) deberá ser mostrada como una suerte de carta credencial de afiliación, la cual tendrá que estar actualizándose cada vez que sea necesario cortar el cabello. Esto es parte de los textos simbólicos que alumnos, padres de familia y profesores están obligados a reconocer en ese corte de cabello “moralizante” exigido por la escuela.

### Ordenamiento ideológico

Uno de los aspectos de mayor interés en el estudio de los reglamentos escolares consiste en tratar de saber cómo, desde dónde y bajo cuáles

presupuestos se elaboran las disposiciones coercitivas que afectan a los estudiantes, ya que se trata de prácticas de poder que se ejercen desde los principios básicos del control colectivo hacia los demás. En efecto, el poder se manifiesta cuando una de las dos partes intenta imponer su voluntad sobre la otra. Este principio general, así como algunas premisas teóricas (Van Dijk, 2000, 2003; Foucault, 1981, 1984; Geiger, 1972; Reboul, 1986) nos permiten sostener que las disposiciones del reglamento que nos ocupa están estrechamente vinculadas con mecanismos de poder; un poder dependiente de sistemas de ideas y valores asumidos por las autoridades de la escuela. Este hecho hace que el estudio se vuelva necesariamente complejo y hasta cierto punto especulativo, ya que al hablar de ideas y valores es necesario tener en cuenta aspectos de intención y causalidad entre hablantes y oyentes (Grice, 1989). Digamos que las ideas y valores que emergen en el discurso del texto están ancladas a un sistema de adyacencias cognitivas que no se muestra de manera clara y contundente, aunque ello no significa necesariamente que las representaciones ideológicas no tengan influencia en las creencias personales (Van Dijk, 2003:21).<sup>8</sup> Sin embargo, a pesar de su carácter un tanto difuso, este sistema de adyacencias cognitivas resulta básico para fundamentar todas aquellas creencias, prejuicios, valores y prácticas sociales que las autoridades escolares desean imponer a los alumnos (Van Dijk, 2003). De hecho, observamos que algunas disposiciones específicas del reglamento funcionan prácticamente como vehículos de transferencia ideológica. Un caso ilustrativo lo encontramos en el punto 12. Ahí se les hace saber a los niños que “es obligatorio” asistir a “todos los actos colectivos” que organice la escuela:

12. *Seré consciente* que al inscribirme en esta institución, adquiero una responsabilidad, por eso *es obligatorio* asistir a *todos* los actos colectivos que ésta organice.

Éste es uno de los puntos donde el ordenamiento ideológico se manifiesta con mayor fuerza. Las huellas ideológicas emergen, por lo menos, a través de tres elementos morfosintácticos. En primer lugar, a través del sintagma verbal “seré consciente” que, como ya hemos visto, en realidad se traduce por algo como “te ordenamos que seas consciente”. Es decir, se pretende obligar a los estudiantes a que asuman la disposición de asistir a los eventos organizados por la escuela como si fuera un estado de conciencia pre-



ponderante. De nuevo estamos ante un detalle cuya relevancia no es menor, ya que precisamente una característica de las ideologías es que a través de ellas se intenta controlar las ideas y la conciencia de las personas (Van Dijk, 2000, 2003, Reboul, 1986).<sup>9</sup> En segundo lugar también se ejerce control ideológico a través de la expresión modal “es obligatorio”, la cual comporta un tipo de relación vertical-coercitiva, de los ordenantes hacia los ordenados. Y, en tercer lugar, a través del sintagma preposicional “a todos”, que abre la posibilidad para que prácticamente cualquier evento que las autoridades consideren pertinente pueda ser declarado como “obligatorio”. Este sintagma preposicional sirve, al mismo tiempo, como una herramienta para ocultar especificaciones. De ese modo, las autoridades escolares no se ven obligadas a “nombrar” cuáles eventos sí serán obligatorios y cuáles no. De haber hecho esta especificación, probablemente se abriría la posibilidad de que surgieran cuestionamientos y reclamos por parte de los afectados. Como se sabe, la ocultación es también una herramienta básica de las ideologías (Van Dijk, 2000,2003; Reboul, 1986).

Ahora bien, en estos tres componentes tiene gran relevancia el contexto de autoridad y el papel de las intenciones. Por un lado, el contexto de autoridad tan asimétrico entre los estudiantes y los dirigentes de la escuela hace que la fuerza ilocutiva de “mandato” trascienda lo formal e ingrese a la sustancia profunda del discurso. Por otro lado, está el plano de las intenciones, donde el lenguaje se convierte, sobre todo, en instrumento para que los estudiantes piensen y actúen conforme aquello que satisface a las autoridades. Este aspecto mentalista ya planteado por Grice, a través de su teoría de las intenciones comunicativas (1957) hace que no sea nada fácil determinar con precisión lo que ocurre en el punto 12, “detrás” de una orden del tipo “seré consciente”, ya que nos enfrentamos a un problema de relaciones causales mente/cuerpo (Dascal, 1999:41). Por lo demás, como ya mencionamos al inicio del trabajo, no es nuestra intención estudiar aspectos cognitivos de la recepción de mensajes. Nos interesa, en todo caso, tenerlos en cuenta como acontecimientos enunciativos a los que se les ha otorgado el estatuto de *órdenes y acciones*, dado que a las autoridades escolares les interesa *hacer* que desde una regularidad cognitiva, profunda, los estudiantes “acepten” asistir a cada evento organizado por la escuela. Hemos subrayado el marcador “a todos” porque con ello se da por sentado que las autoridades escolares se reservan el derecho de decidir sobre el terreno del *quién hace y quién decide*.

Aquí podemos citar una idea de Fowler y Kress (1983:47), que nos viene muy bien para explicar lo que ocurre en situaciones donde una autoridad, de manera unilateral, totaliza algo a su favor con tal de eliminar de tajo cualquier posibilidad de beneficio hacia los otros que, en este caso, serían los alumnos y padres de familia: “aparentemente los sabedores saben pero parecen impedir que los ignorantes sepan”. En efecto, las autoridades deben saber cuáles son los actos colectivos que se realizan en la escuela, pues son ellas quienes los organizan pero, la enunciación nos muestra que la razón por la cual no se especifica cuáles son esos eventos obligatorios, no es una simple cuestión de economía lingüística. En este caso consideramos que la economía que se logra no es simple, más bien se trata de una estrategia que busca proteger los intereses de las autoridades escolares, ya que si alguien de los afectados se sintiera insatisfecho y quisiera buscar una explicación más específica, es decir, si quisiera saber a qué clase de eventos en concreto sí puede faltar, es probable que se encuentre con un poder a la defensiva, o con una burocracia sin rostro en actitud defensiva, argumentando que en el reglamento se especifica la obligación de asistir “a todos” y no “a ciertos” eventos organizados por la escuela. Un caso similar lo encontramos en el punto 11 donde también, a través de una expresión que no delimita su especificidad, se advierte que las mochilas de los niños podrán ser revisadas “cuando sea necesario”. En estos ejemplos puede verse cómo, en un marco de intenciones e intereses, la ausencia de especificidad refuerza el mantenimiento de un estado de cosas favorable a las autoridades. Se trata de un ejercicio de fuerza. Las autoridades, una vez más, se autoconfieren el derecho de poder decidir a conveniencia sobre posibles acciones.

Ahora bien, dado el contexto coercitivo y de poder, nos parece que en los ejemplos 11 y 12, cuando se dice “a todos” y “cuando sea necesario”, en realidad se implica algo como “a todos (los eventos) que nosotros decidamos” y “nosotros decidiremos cuándo será necesario (revisar útiles y mochilas)”. Tenemos, entonces, que a través de estas enunciaciones generales se transmite información parcializada de primer orden. No se trata de omisiones que incidan sólo a nivel de ausencia informativa; se trata de una estrategia retórica que ayuda a preservar intereses ideológicos así como a inhibir cualquier intento de subversión. Bordieu observa que, en el fondo, el control del conocimiento se lleva a cabo para cerrar las puertas a futuras acciones contestatarias o subversivas que pudieran suscitarse por

parte de quienes padecen los efectos ideológicos del poder: “*political subversion presupposes cognitive subversion, a conversion of the vision of the world*” (2001:127-128).<sup>10</sup>

Por otro lado, nos parece que una manera de ejercer un cierto ordenamiento ideológico de gran importancia consiste en hacer que algunos puntos del reglamento funcionen como dispositivos de acceso a ciertas percepciones morales que, de antemano, han sido sancionadas y aceptadas por grupos de poder. Aquí nos gustaría destacar especialmente el punto 13, ya que ahí los dardos no van dirigidos contra el cuerpo de los niños en sentido físico. Se trata de incidir y vigilar un campo mucho más volátil y tal vez peligroso para las autoridades escolares, esto es, el campo de los afectos y de las pulsiones eróticas, a fin de que los signos afectivos no se multipliquen, ni se dispersen. Para ello en el punto 13 se utilizan técnicas de prescripción. Se prescribe, bajo amenaza, una cierta visión del mundo respecto del conjunto de signos prohibitivos que la escuela rechaza. Así, lo que importa remarcar de manera enfática no es tanto lo que se tiene que hacer sino, sobre todo, aquello que *no se debe hacer*.<sup>11</sup>

13. Evitaré manifestaciones de afecto, propias de novios, que excedan a un trato normal. En caso contrario tendré presente que su falta será considerada como falta grave de respeto y es sancionada incluso con la separación parcial o definitiva del plantel.

Si tenemos en cuenta el contexto en el que se da a conocer el presente reglamento, podríamos admitir que los estudiantes saben, o pueden ser enterados, sobre aquello a lo que se refieren las autoridades cuando les piden que “eviten” manifestaciones de afecto “propias de novios”. Sin embargo, es precisamente este plano de indefinición e intersubjetividad, lo que genera mayor ambigüedad y fuerza en la presuposición respecto a qué clase o a cuáles manifestaciones de afecto se refieren las autoridades, a través del punto 13, ¿se trata exclusivamente de manifestaciones físicas?, ¿a qué se refieren con “propias de novios”?, ¿qué es lo que las autoridades consideran como “trato normal”? Como es de suponer, las respuestas a estas preguntas pueden caer dentro de un rango muy amplio de posibilidades. Para nosotros, lo relevante está en el hecho de que, en este caso, los procedimientos de subjetividad y ambigüedad abren la posibilidad para que toda una serie de especificidades ocultas, inmediatamente se vuelvan suscepti-

bles de ser observadas, atajadas, acotadas, requisadas, transformadas en pequeños delitos y, en última instancia, castigadas. Hay un segundo momento en el punto 13, donde se constituyen, precisamente, los actos de “amenaza”, “tipificación de falta” y “sanción”:

- **Amenaza:** *en caso contrario tendré presente*
- **Tipificación de falta:** *su falta será considerada como falta grave de respeto*
- **Sanción:** *y es sancionada incluso con la separación parcial o definitiva del plantel.*

Vemos cómo a través de estos tres “actos” queda instaurado un mecanismo auscultador capaz de ingresar en la intimidad de los estudiantes. Una intimidad que intenta ser desarticulada y recompuesta en una especie de anatomía política de control. Pero se trata de un control que, por lo menos a nivel textual, nunca se manifiesta estrictamente de manera directa y vertical. Es posible que al interior del contexto escolar esa referencia a las manifestaciones de afecto “propias de novios” cumpla las funciones de una amenaza simbólica. Nótese, de paso, cómo la noción conceptual “novios” es colocada como una entidad anómala y conflictiva en sí misma. Así pues, a los estudiantes se les hace saber indirectamente que cualquier expresión afectiva que a las autoridades les parezca excesivamente sensualizante, podrá ser tipificada como un acto “propio de novios” y, por lo tanto, será susceptible de ser sancionada.

Tenemos entonces que, en términos generales, no sólo el cuerpo físico de los estudiantes se convierte en blanco de posibles asedios, también puede ocurrir con las puestas en práctica de esas nociones sobre erotismo y deseos asumidas por los estudiantes. En nuestra opinión, parte de la conflictuación adjudicada a los posibles sentidos derivados de la expresión “propias de novios” consiste en el sobreentendido de que lo erótico-sensualizante queda estigmatizado; confinado al ámbito de las experiencias inquietantes y conflictivas. Así, el discurso, en este caso, actúa como una malla celadora constituida por miradas ocultas, sospechas e intrigas al servicio de un orden moral previamente establecido. Concluimos, entonces, que el punto 13 hace alusión a la noción moral de placer, una noción que se muestra atravesada por dispositivos de observación e interrogación, cuya función última es ejercer coacciones mínimas, las cuales, sumadas todas, producen una coacción mayor: eliminar toda manifestación de placer.

## Conclusiones

A manera de conclusiones podemos decir que los reglamentos escolares, como el que acabamos de analizar, forman parte de un conjunto amplio y heterogéneo de herramientas coercitivas que, desde una perspectiva de poder funcionan, entre otras cosas, como instructivos de comportamiento inducido, a fin de hacer que prevalezca un cierto orden buscado y diseñado por las instituciones escolares. Este orden buscado también forma parte de un conjunto adyacente de adscripciones sistematizadas de regulación social pues, en principio, se trata de documentos que confieren legalidad a las prácticas de vigilancia y control en las escuelas.

Observamos también que parte del éxito constitutivo se debe al hecho de que se trata de instrumentos de fácil acceso, legalizados y expuestos a la luz del escrutinio público. Sin embargo, una de las principales constataciones que llevamos a cabo consistió en mostrar que esta simpleza y apertura es más bien superficial, pues en el reglamento analizado hay evidencias textuales de que la convivencia reglamentada entre profesores, alumnos y autoridades no se produce en planos de igualdad, sino más bien a través de prevalencias desequilibradas de poder. Este aspecto distintivo se genera a través de maniobras de opacidad que, en última instancia, no favorecen del todo a los niños ya que éstos son colocados en distintos niveles de subordinación y sin derecho a participar en la toma de decisiones que los afectan principalmente a ellos.

Por otra parte, demostramos que la institución se confiere el derecho unilateral de adjudicar deberes y responsabilidades a los alumnos mediante una estrategia retórica de “apropiación de voz”, es decir, simulando que son los propios alumnos quienes hablan y quienes se impondrán sus castigos, quienes se regulan, se premian e incluso se castigan. En diversas ocasiones, la suplantación deliberada del “nosotros ordenamos” por un “yo me ordeno” que simula ser la voz de cada estudiante, produce la impresión de que la disciplina escolar ha sido autogestionada y es, en todo momento, plenamente aceptada.

Una consecuencia derivada de las maniobras de suplantación de voz es que al presentarse como un discurso sin rastros de diálogo, es decir, sin huellas de heterogeneidad, como si el conjunto de todos los niños de la escuela fuera una sola voz monocorde, bien articulada y sin disonancias, entonces desaparece también cualquier huella enunciativa de negociación

entre educadores y educandos. Al mismo tiempo se genera la impresión de que no hay conflictos, aunque el análisis nos reveló que en realidad la ausencia de éstos es sólo evidencia de que una de las partes ha sido sistemáticamente oscurecida.

Finalmente constatamos que a través de los procedimientos señalados es posible evidenciar que, por lo menos a nivel discursivo, los niños en vez de ser personas a quienes se dirige el texto pasan a ser sujetos colectivos de quienes se está hablando. Este hecho trae como consecuencia que ellos queden omitidos como agentes activos en las decisiones. De igual manera también se omiten los procesos bajo los cuales se tomaron decisiones. Es importante señalar que tanto el procedimiento de representación de los niños como agentes pasivos como la omisión de procesos constituyen rasgos distintivos de gran relevancia a nivel textual, pues se implica que sólo a ciertos agentes (que no son los niños) se les ha conferido poder para tomar las decisiones relevantes que afectan, incluso, a los propios niños.

## Notas

<sup>1</sup> Para escoger este reglamento hemos hecho un proceso de selección y discriminación, esto es, hemos ido depurando hasta encontrar uno que reuniera un número amplio de características de poder discursivo, presentes en el resto de los reglamentos seleccionados en el *corpus*.

<sup>2</sup> Como el lector advertirá, en todo momento omitimos el nombre de la escuela a la que pertenece el reglamento analizado, ya que nuestra intención no es hacer una crítica a una escuela en particular sino dar cuenta de un sistema de estrategias discursivas que, de manera no evidente, solapan y encubren acciones de control, dominio y coacción. Sobre todo nos interesa desvelar esa apariencia de convencionalidad, presente en todos los reglamentos escolares que conforman nuestro *corpus*.

<sup>3</sup> Keith Hoskin (2001), investigador especializado en relaciones de poder y saber como prácticas educativas, observa que tal vez una de las llamadas "microtecnologías" disciplinarias más utilizadas y con mayor éxito en la educación infantil ha sido la técnica del examen en todas sus formas y variedades. En su opinión, el examen se ha constituido, desde hace siglos, en una

de las técnicas coercitivas más exitosas, ya que ha logrado individualizar los procedimientos más rigurosos de control, observación y vigilancia, en campos tan diversos como la medicina, el cuartel militar, el mundo monástico y por supuesto la educación infantil. Precisamente Michel Foucault (2000:189), aunque sea de manera breve, intenta "colocar" al examen en una suerte de epicentro, donde fluyen, jerárquicamente, las miradas escrutadoras del poder educativo. De ahí la siguiente afirmación: "La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible".

<sup>4</sup> Sin embargo, desde un punto de vista estrictamente enunciativo, el uso del "yo" en público funciona como una especie de marca de responsabilidad y compromiso respecto de los contenidos de los enunciados (Calsamiglia y Tusón, 2007:139).

<sup>5</sup> Lo que plantean Fowler y Kress (1983) ha sido ampliamente demostrado por numerosos analistas de pragmática conversacional como Grice (1989), Escandell (1993) y Reyes (1980), entre otros. En términos generales lo que dice este

principio es que en la medida en que se emite un acto ilocutivo de orden en contextos de cercanía física y en planos equilibrados de poder, en esa medida los hablantes deben asumir un “costo” mayor, pues es posible que el sujeto “ordenado” replique o bien exija explicaciones inmediatas, mientras que en planos de gran desequilibrio de poder y de distancia física es menos probable que esto suceda. De hecho, como sabemos, al interior de ciertas instituciones se diseñan estrategias regulatorias para que los miembros que reciben órdenes directas no tengan oportunidad de replicar “cara a cara”. O bien se implementa una burocracia sin rostro, como la llaman Fowler y Kress (1983) o se instituyen relaciones de fuerza sumamente desequilibradas, tal y como ocurre al interior de instituciones militares y prisiones.

<sup>6</sup> Por supuesto, tanto en éste, como en el resto de los puntos signados como “deberes” no hay huellas que nos permitan inferir que la opinión de los niños fue tomada en cuenta. Más bien todo indica que las decisiones fueron tomadas de manera unilateral.

<sup>7</sup> Ya hemos visto que aunque el discurso del reglamento escolar que aquí analizamos está apa-

rentemente escrito por un solo autor colectivo (los niños-alumnos), en realidad esa voz es simulada y se utiliza como estrategia de enmascaramiento.

<sup>8</sup> Para más información, respecto de los sistemas de almacenamiento de memoria en el cerebro humano, pueden consultarse los trabajos en colaboración de Eleanor Maguire (2004 y 2007).

<sup>9</sup> El mismo Van Dijk (1980) ha insistido en el hecho de que las ideologías funcionan como “sistemas cognitivos” compartidos socialmente. De manera que tanto las ideas, como las conductas de las personas pueden ser reguladas y, bajo ciertas circunstancias, pueden ser manipuladas, a través de las ideologías. Una incidencia fundamental de las ideologías se produce a través de las instituciones como escuelas, partidos políticos, iglesias, etcétera.

<sup>10</sup> La subversión política presupone también una subversión cognitiva; una conversión de la visión del mundo.

<sup>11</sup> Este intento de control podemos verlo en términos de Van Dijk (2002:10) como ejemplo de una comunidad epistémica en acción tratando de imponer una parte de sus propias representaciones sociales.

## Referencias bibliográficas

- Barthes, Roland (1980). *Mitologías*, México, DF: Siglo XXI editores
- Bataille, Georges (2002). *El erotismo*, Barcelona: Tusquets.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Language and symbolic power*, Cambridge, Massachusetts: University Press.
- Berrenchea, Ana María (1979). “Operadores pragmáticos de actitud oracional: los adverbios en mente y otros signos”, en *Estudios lingüísticos y dialectológicos*, Argentina: Hachette, pp. 35-59.
- Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo (2007). *Las cosas del decir*, Barcelona: Ariel.
- Cross, Anna (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*, Barcelona: Ariel.
- Dascal, Marcelo (1999). *Filosofía del lenguaje II. Pragmática*, Madrid: Trotta.
- Ducrot, Oswald (1986). *El decir y lo dicho*, Barcelona: Paidós.
- Escandell, Victoria (1993). *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Anthropos.
- Foucault, Michel (1981). *El orden del discurso*, Barcelona: Tusquets.
- Foucault, Michel (1984). *Un diálogo sobre el poder*, Barcelona: Alianza.
- Foucault, Michel (2000). *Vigilar y castigar (nacimiento de la prisión)*, México, DF: Siglo XXI Editores.

- Fowler, Roger y Kress, Gunther (1983). "Reglas y regulaciones", en Fowler, Hodge, Kress y Trew, *Lenguaje y control*, México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Geiger, Theodor (1972). *Ideología y verdad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Grice, Paul (1989). "Meaning", en *Studies in the Way of Words*, Cambridge: Harvard University Press.
- Hoskin, Keith (2001). "Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado", en *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid: Morata.
- Lakoff, George y Johnson, Mark (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid: Cátedra.
- Maingueneau, Dominique (1980). *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Buenos Aires: Hachette.
- Maguire, Eleanor y Christopher D. Frith (2004). "The brain network associated with acquiring semantic knowledge", *Neuro Image* (Londres: Institute of Neurology, University College), vol. 22, pp.171-178.
- Maguire, Eleanor A. y Demis Hassabis (2007). "Deconstructing episodic memory with construction", *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 11, pp. 299-306, Londres: Institute of Neurology, University College.
- Reboul, Olivier (1986). *Lenguaje e ideología*, México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, Graciela (1980). *La pragmática lingüística*, Llobregat, España: Montesinos.
- Scollon, Ron (2001). "Acción y texto: para una comprensión conjunta del lugar del texto en la (inter)acción social, el análisis mediato del discurso y el problema de la acción social", en Wodak, Ruth y Meyer, Michael (comps.), *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, Teun (1980). "Algunas notas sobre la ideología y la teoría del discurso", *Semiosis* (Xalapa: Universidad Veracruzana), núm. 5, julio-diciembre, pp. 35-53.
- Van Dijk, Teun (2000). *Ideología*, Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, Teun (2002). "Conocimiento, elaboración del discurso y educación", *Escribanía* (Manizales, Colombia: Universidad de Manizales), enero-junio, pp.5-22.
- Van Dijk, Teun (2003). *Ideología y discurso*, Barcelona: Ariel.

Artículo recibido: 13 de enero de 2009  
Dictaminado: 12 de marzo de 2009  
Segunda versión: 18 de marzo de 2009  
Comentarios: 22 de abril de 2009  
Aceptado: 23 de abril de 2009