

Poder disciplinario y educación: aproximación foucaultiana desde la Psicología Social

Disciplinary power and education: a foucaultian approach in Social Psychology

María de la Villa Moral Jiménez

Universidad de Oviedo

mvilla@uniovi.es

Resumen

La escuela sigue siendo una institución moderna, heredera del patrimonio ilustrado, en unas condiciones postmodernas como las actuales. En tales circunstancias, analizamos los poderes/saberes y los regímenes de verdad vinculados a ellos que los producen y mantienen, de acuerdo a una aproximación de análisis foucaultiana. Sostenemos que el poder de la escuela radica en buena parte en la fuerza de la costumbre, en virtud de la cual se normalizan sus métodos disciplinarios, sancionadores, de instrucción o correctores. El proyecto educativo moderno se sirve de métodos disciplinares y postdisciplinares que persiguen la autodisciplina y la autorregulación, sus procesos instruccionales fomentan el aprendizaje individualista y sus tecnologías configuran subjetividades competitivas, flexibles y autónomas mediante dispositivos prácticos de poder/saber como respuesta a las exigencias neoliberales.

De acuerdo a un análisis crítico desde la Psicología Social de la Educación, proponemos un acercamiento comprehensivo a la educación y sus poderes vinculados a procesos de enculturación, aprendizaje, instrucción y escolarización. Evidenciamos la necesidad de repensar la educación contemporánea y, para ello, nos servimos de la pedagogía radical crítica y de los análisis posestructuralistas, como algunas de las estrategias de acción.

Abstract

As a descendant of the Enlightenment, the school is still a vital modern institution, albeit in contemporary post-modern conditions. This article takes a Foucaultian perspective to analyse the power / knowledge and the regimes of truth involved. The arguments is that the power of the school comes from the inertial force of custom, which normalises the school's disciplinary, sanctionary, instructional, and corrective practices. The modern educational project uses disciplinary methods that promote autodiscipline and auto-regulation. Its instructional processes promote individualist learning, and its rituals turn habituation into internalisation.

Consistent with the critical sentiments of a Social Psychology of Education, we propose a comprehensive approach to education and its links to acculturation, instruction, and schooling. We use a critical radical pedagogy and post-structuralist analysis to argue for the need to rethink contemporary education.

Palabras clave: Escuela; Psicología Social de la Educación; *Keywords: School; Social Psychology of Education; Foucault; Poder*

"Dondequiera que encuentro una criatura viviente, hallo ansia de poder"
(Friedrich Nietzsche)

Introducción: La educación como poder naturalizado

La representación social del poder, diluido en contactos interpersonales a modo foucaultiano, se nos desvela en cada contacto. La *realidad del poder* y el *poder de la realidad*, así como la sutil representación de ambos, actúan impregnando nuestra interioridad y reforzando el proceso de acostumbramiento/adoctrinaje. Los determinismos sociales, revestidos de un halo de revelación, se manifiestan a nivel de indicadores simbólicos que no sólo designan realidades, sino que las crean. De lo anterior colegimos que quien ostenta el poder del discurso lingüístico y se sirve de dispositivos prácticos de poder/saber maneja también su representación, y nos sentimos inducidos a su acatamiento acrítico, una vez interiorizado. La naturalización de las imposiciones del poder es un mecanismo de subterfugio e inoculación ya que lo "natural" (socialmente establecido) goza de los privilegios que le concede su verdad revelada. De modo análogo a como *la verdad está en nosotros, no viene de fuera* (Robert Browning), también el poder está conviviendo con nosotros, está en nosotros, como se desprende de los análisis del maestro Michel Foucault (1977, 1980, 1986).

El poder no se irradia desde un estamento particular, sino que las relaciones humanas son relaciones de poder, así como controla nuestras vidas con la fuerza de la costumbre propia de las arbitrariedades convenidas. Se diluye y avanza, capilarizándose, de modo que se hace imperceptible, pero de eficaz transmisión por todo el sistema. Hay que intentar descubrir en cualquier organización humana -véase el caso particular de la escuela-, las formas de inoculación del poder que se depositan en intercambios y que superan la distinción dicotómica que se presupone cuando se alude al mando y la obediencia, a la disciplina o el descontrol, a la conformidad o la sanción, a la docilidad del acostumbramiento o la acción represiva, como formas alternativas de resolución de los posibles conflictos o de interiorización/rechazo de los discursos dominantes. Este tipo de arbitrariedad discursiva mediante la que se dicotomiza la complejidad inherente al objeto y sujeto del poder no hace sino tergiversar, reificándolos, el carácter contradictorio y múltiple de los intentos de dominación y de lucha. Y es que esas manifestaciones de poder/saber son, a un tiempo, ambas cosas de acuerdo a un planteamiento foucaultiano.

Ciertamente, la cuestión del poder no se puede reducir al de la soberanía, la trasciende al existir relaciones de autoridad que no son proyección directa del poder soberano, sino más bien condicionantes que posibilitan su funcionamiento de ese poder, a modo de sustrato sobre el cual se afianza. Véase el caso de esa *microfísica del poder* (Foucault, 1979) que se ejerce y capilariza entre alumno y maestro, pero también ha de tenerse en cuenta la superación del carácter reticular de poder más allá de racionalidades de gobierno que al final de su recorrido tendrá repercusión política en lo social, a pesar de su intento de una noción a-política del poder. Más aún se propone una exégesis sobre el poder en todos sus planos y en especial en lo psicológico y simbólico.

Entre profesor y alumno hay una retroalimentación constante de poderes que son mucho más que señas identificativas de la posición del saber (profesorado) sobre un agente (alumnado) como cuerpo de institución al que se debe educar. Nos dice Foucault (1977) que *el poder penetra en los cuerpos*, de quien sabe y de quien aprende: "...entre un maestro y su alumno entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos; son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de la posibilidad de su funcionamiento" (citado por Martínez, 1995, p. 157).

El éxito del poder radica en su propia naturaleza (socioconstruida, no revelada), en las artimañas que lo disimulan, más que en el producto del proceso de enmascaramiento en sí. Los regímenes de verdad están vinculados a los sistemas de poder que los producen y mantienen, los inducen y extienden, de acuerdo con Foucault (1980). A través de *cuerpos dóciles* se recrean métodos y mecanismos de acción disciplinaria en los que el sometimiento se corporeiza en forma de asunción y ejercicio activo de poder. Si el poder penetra en los cuerpos, a modo foucaultiano, no lo hace abruptamente, sino con suma cautela con el fin de evitar cualquier reacción de rechazo y autoafirmación de una libertad restringida. Asimismo, a través de tecnologías del sí mismo que promueven la autorresponsabilidad, la optimización de las capacidades autocreativas y expresivas, se hace uso de una libertad coadyuvada de la que se sirven las sociedades postmodernas y neoliberales. En este sentido *poder* y *libertad*, términos contradictorios o, puede que paralelos -velado a conciencia el primero, necesidad creada el segundo-, se confunden, perdiéndose el analista en definiciones que enmascaran su esencia. Conseguir la libertad del hombre sólo se podrá enunciar a través de un desenmascaramiento de los procesos de poder. La vinculación en Foucault entre ontología del presente y libertad (véase Foucault, 1986, 1990) nos permite tomar conciencia de que nuestra libertad no es un algo dado, conceptualizable, sino que ha de ser interpretada como construcción e incluso como desafío, de modo que la creación de mayor libertad "no puede venir más que del ataque, no a los efectos, sino a las raíces mismas de la racionalidad" (Foucault, 1990, p. 149).

En el ámbito académico, personajes y ambientes, alumnos y escuela con sus poderes, deberes, libertades, encubrimientos, discursos, normas, controles y costumbres se interrelacionan componiendo productos que se nos representan como lo acostumbrado, lo "natural". El poder de la escuela radica en buena medida en sus propios dispositivos de poder/saber, sus métodos disciplinarios, sancionadores, de instrucción o correctores (con sutiles diferencias entre todos ellos). Tales dispositivos y tecnologías del sí mismo normalizan, haciéndose propios modos pautados de reproducir ciertas legitimidades convenidas socialmente y encauzan a conveniencia supuestas desviaciones críticas, juzgadas como tales, instrumentalizándolas hacia fines acordes con la institución. El éxito de su poder como agente socializante, en buena medida, radica en su propia raigambre social modulada por factores históricos y culturales, como sistemas de referencias que, al fin y al cabo, son. Toda esta naturaleza socioculturalmente construida cuenta con la aprobación social y el convencimiento de la bondad de sus formas, así como el no apercebimiento del anacronismo de alguno de sus procedimientos, fines y contenidos. Interiorizados ciertos fines instrumentales, métodos y formas vemos, interpretamos, actuamos, e incluso criticamos la institución, desde los presupuestos que nos han sido inoculados. De ese modo, presentamos ante los demás aquello que es natural para nosotros. Acaso debamos convenir con George Spindler (1982) en que es necesario mirar a través del *ojo del extranjero* mediante el que se vuelven visibles ciertos aspectos no perceptibles para un observador perteneciente a la cultura

observada. Resulta difícil, pues, todos, en mayor o menor medida, somos agentes escolarizados que interpretamos desde un posicionamiento particular aquello que vemos.

Educación, socialización, enculturación, aprendizaje, instrucción o escolarización, entre otros muchos términos (fenómenos), son modos de perpetuación de los poderes "naturales", siendo todo poder, más que una revelación, una (im)posición adoptada como cuasinnatural. Además, en función de la interpretación del observador de una misma situación, como ha quedado de manifiesto en múltiples oportunidades, se está condicionado para adoptar una postura u otra, un enjuiciamiento particular de la misma realidad (aunque para cada receptor sólo caben las interpretaciones). Baste recordar a este respecto cómo, ante idéntica manifestación del poder "natural" del progreso y el conocimiento, allí donde Voltaire pensaba que la humanidad progresaba de manera unilineal y acumulativa, aproximándose más los ignorantes al ámbito de la naturaleza que al propio de la civilizada cultura, Rousseau sólo veía corrupción y decadencia en ese poder "natural" del hombre civilizado (léase adoctrinado) y abogaba por el acercamiento (ciertamente ingenuo) a ese hombre salvaje, desprovisto de poderes socialmente contruidos y alentados.

Que la escuela es un universo de socialización, aparte de un escenario vital donde se enseña lo que el alumnado debe interiorizar, es un hecho incuestionable. Con cada ejercicio, técnica, problema o praxis, de acuerdo con Ana Vázquez e Isabel Martínez (1996), el alumno está aprendiendo a moverse en un espacio restringido, a permanecer sentado durante largo tiempo, o a no desesperar cuando no entiende; adquieren, asimismo, competencias sociales para evaluar lo que quieren decir las palabras de los adultos e iguales, así como aprendizajes de manejos de situaciones que se suceden durante varias horas al día, se aprende a hablar y callar cuando es debido, etc. De este modo, en la escuela no sólo se acumulan conocimientos, la mayoría de los cuales no se vinculan estrictamente a la curiosidad epistémica, sino que se ejercen labores de socialización siendo uno de los agentes por excelencia con un poder fáctico, instrumental y socioemocional, que, a través de las praxis educativa se interioriza con lo que tendemos a convencernos de que no se ejerce poder en el sentido estricto de imposición, sino que sus prescripciones, prerrogativas, fines y mecanismos no son más que un posicionamiento "natural" que adoptamos libremente. Como expuso Giroux (1994, p. 220), cuando se reemplaza el concepto *dominación* por el de *liderazgo hegemónico*, de acuerdo con la sugerencia de Gramsci, se alude a cómo el consentimiento se organiza como parte de un proceso pedagógico activo en el terreno de la vida cotidiana.

El discurso de la escuela es un decir legitimador de los saberes parciales y un hacedor de conductas que se autoimponen mediante la práctica. Precisamente, el lenguaje se dirige hacia contenidos que le son previos, pero que se asumen como naturalmente dados. La palabra va investida de poder y el poder se reviste de discursos. Definido como una potencialidad que hay que desarrollar, la primacía individual del poder "interno" se vehicula en unas necesidades de autoafirmación cuya raigambre es de naturaleza claramente social. En la escuela las formas de conocimiento y los métodos disciplinarios y de acción inculcadores de "verdades" asumidas son lo acostumbrado. El poder de acción de la escuela lleva siglos de ventaja a cualquier cuestionamiento. Somos educandos y defensores de las prácticas, discursos, poderes y controles naturales de la escuela y de la educación.

Como concedora de su oficio, depositamos en la escuela el moldeamiento de los saberes/poderes y de los individuos porque presuponemos que goza de un poder natural para transformar al no enculturado en cultivado, al ignorante en docto, al desviado en normalizado o al intratable en sociable. Semejante

ritualismo educativo actúa como acción litúrgica y lleva a expresar simbólicamente una necesidad socioconstruida, hecha tal, individual y social.

En consecuencia, un discurso y una práctica educativa como la descrita, que enmascara sus poderes legitimados por la herencia iluminista bajo ritualizaciones mediante las que se independizan de su contexto natural para convertirse en artefactos sociales y que se sirve últimamente de tecnologías postdisciplinarias, se ha ido extendiendo, entretejiéndose en las redes de lo personal y lo colectivo. En nuestra opinión, desideologizar el discurso, despolitizar la institución, desenmascarar los métodos, desinstitucionalizar las relaciones, desentrañar los mecanismos de acción de las formalidades y deslegitimar los métodos tanto intrusivos como sutiles de disciplinamiento, todo ello está sometido a la mediación pedagógica del poder, el mismo poder que los ideologiza, politiza, enmascara, institucionaliza, manipula y legitima.

Los poderes/saberes de la escuela a lo largo de la historia

La incorporación de una aproximación sociohistórica mediante la que se de cuenta de las transformaciones experimentadas en los dispositivos prácticos de poder/saber en la educación resulta imprescindible en cualquier aproximación foucaultiana al ámbito educativo. De acuerdo con estos presupuestos, el empleo de métodos disciplinarios se apoya en una estructuración espacio-temporal concreta y en procedimientos de observación jerárquica e inspección normalizadora. Mediante semejante análisis proponemos describir las transformaciones experimentadas en los dispositivos de poder, así como los nuevos discursos y prácticas postdisciplinares que potencian el autogobierno. En este ejercicio propuesto de desenmascaramiento de los poderes/saberes de la educación convendría aludir a lo que Tomás Ibáñez califica como *formas descuidadas de poder*. En *Poder y libertad* desvela algunos de estos mecanismos inculcadores que, como una máscara, no sólo tapan la verdad, sino que, al tiempo que la maquillan, nos la ofrecen impoluta como norma benefactora. Algunas de estas formas de poder son (Ibáñez, 1982, p. 157): "Fabricación del individuo, combinación de los procesos de masa con los controles individuales, inscripción de la vigilancia en el espacio del sujeto, sustitución de la ley por la norma, colocación de la necesidad en lugar de la prescripción... éstos son algunos de los rasgos del nuevo orden social cuyos dispositivos tecnológicos empiezan a dibujarse sobre el cúmulo de informaciones que las disciplinas le proporcionaron".

El desenmascaramiento al que, por otra parte, se ha sometido desde los trabajos Foucault a los mecanismos de poder es revelador de lo que permanecía oculto auspiciado por su concepción productiva de poder. El mero cuestionamiento crítico de las Verdades reveladas podría hacer tambalear nuestras creencias. Asimismo, la necesidad de pensar el poder como constitutivo de los fenómenos representa un avance pues se descubre que el poder reside en nosotros, es inculcado socialmente. No nos percatamos de él, de modo que puede que sea para nosotros como el propio respirar, un acto tan fácil y vital, como imperceptible.

Aproximación histórica a la transformación de los métodos escolares disciplinarios y al sujeto escolar

La recontextualización de los dispositivos objeto de análisis ha de basarse en un intento de aproximarnos a las mutaciones experimentadas con el tiempo, fundamentalmente contraponiendo aquellas propias de la herencia ilustrada con las actuales tecnologías disciplinarias y postdisciplinarias. Puesto que la educación obligatoria y la propia infancia y adolescencia son fenómenos socioconstruidos vinculados a las condiciones de mediados del siglo XVIII (Ilustración y segunda revolución industrial) conviene rastrear sus antecedentes hasta tales condiciones, dada la conveniencia de historizar como método genealógico en una aproximación foucaultiana como la propuesta.

En las sociedades arcaicas la calificada por Victor Alba (1975) como *juventud inexistente* no disfrutó de unas especiales condiciones que le otorgasen entidad. En cambio, la evolución del concepto de joven a lo largo de la Antigüedad clásica experimentó un hito importante hacia su desarrollo como tal, ya que para ciudadanos libres hay un período de iniciación relativamente breve. En el ámbito de la educación hay que aludir a la *efebía* ateniense y, propiamente a la *paideia* (véase Pélékidis, 1962). La historia social de la juventud en la cultura de las ciudades-Estado adopta un nuevo cariz. La necesaria educación del ciudadano independiente, requiere que se disponga de una cierta fase de la vida en la que se pueda llevar a cabo esa instrucción. La educación de la juventud (*paideia*) se convirtió en palabras de Klaus Allerbeck y Leopold Rosenmayr (1979), en símbolo y concepto de una cultura sin más. Esto es: "Quien permanecía en la dialéctica, la amistad y el *eros* de la escuela filosófica pertenecía, pues, a la 'juventud'. De esta manera, el concepto específico de una fase de la vida se equiparaba con una determinada *función cultural*" (p. 160). La asignación de esta función cultural a la juventud de la época supuso el depositar en ella la necesidad de cultivarse y de reformar la sociedad.

La *educación integral* (cuerpo y alma) que se impartía a través de la *paideia* ateniense se amplía en los estados romanos. Como comenta el citado Alba (1975), cuando los niños de ciertas clases se separaban del vínculo de la madre y su intento de instrucción (en las clases populares) o del pedagogo (entre los ricos), iban a un lugar donde se les instruía (lo que podríamos denominar escuela), siendo de carácter privado hasta alrededor del siglo V de nuestra era.

Durante la época del *joven esperanzado* del cristianismo primitivo se tendió a repolitizar y remilitarizar a la juventud romana. Los habitantes de pequeñas comunidades seguían siendo auténticos jóvenes precoces que adoptaban responsabilidades adultas. Encontraban en el trabajo un mínimo significado a su existencia, sin embargo, los jóvenes privilegiados recibían una larga educación y eran instruidos con el fin de ocupar el puesto desempeñado por sus padres (burócratas del imperio, mercader o rentista, entre otros).

Las agencias de poder en el mundo medieval se aceptan que eran, al menos, tres instituciones las que condicionaban, bajo la acción de imperativos formalizados, el fenómeno de la juventud. Esto es, la caballería y la condición de escudero; el gremio y, finalmente, la evolución de la educación con la incorporación de las universidades. Muchos humanistas de la época, entre ellos Lluís Vives (1492-1540), escribieron sobre la educación aportando propuestas de formación humanista del hombre basadas en la exigencia de sustitución de la vieja pedagogía por otra cuyo vasto programa de reforma expuso Vives en *De tradentis disciplinis* (1531, edición 1984). Los mecanismos de control y salvaguardia de las costumbres se concentraban en la impartición de una educación que era un reflejo, a la vez que reforzaba el distanciamiento, de profundas diferencias inter-clase. Así, en la Edad Media europea surgió

una juventud socialmente estratificada en la que tenían cabida jóvenes aristócratas, artesanos y estudiantes.

El *apprentissage* en el mundo medieval europeo desempeñó, durante siglos, un papel de inserción sociolaboral para la juventud masculina. Con frecuencia, este aprendizaje-instrucción en las diversas artes propias de los artesanos y gremios se debía llevarse a cabo en una casa ajena. Este aprendizaje tenía ciertas peculiaridades por el estatus del "iniciado" ya que la transmisión de conocimientos se realizaba mediante la participación, en calidad de sirvientes, en la vida de los adultos.

Con posterioridad, el asentamiento definitivo de los mecanismos de control y represión a través de la escuela parecen localizarse, con renovados intentos ejemplificantes, en los albores de la Edad Moderna. A partir del siglo XV, a través de los procesos de escolarización, se inició para los jóvenes varones ubicados entre la aristocracia y el artesanado un evidente cambio. Según la interpretación de Ernest Horowitz (1996), quien ha llevado a cabo un estudio de la juventud judía en la Europa de los siglos XIV y siguientes, se hacen denodados esfuerzos por imponer (represivamente) a los pobres los hábitos educativos de los pudientes. Recoge el autor lo dispuesto en los estatutos de Cracovia (1595). En ellos se reflejan profundas diferencias entre clases y géneros, así mientras las hijas de los pobres *se las invita a servir* a partir de los diez años, a los hijos varones se les ofrece ayuda económica para garantizar su educación hasta la edad de trece años, en la que los padres han de enviarlos fuera de la ciudad. Asimismo, la disciplina como garante del mantenimiento del orden establecido era una de las mayores preocupaciones de la comunidad. Se recoge cómo "cada profesor debía vigilar que sus pupilos no vagasen por las calles ('pues nuestra generación está muy vigilada') y se instituyó el cargo de agente de orden, cuya responsabilidad era 'golpear y azotar a aquellos jóvenes' que no acudieran a la escuela y 'alejarse del mercado y de las calles'" (Horowitz, 1996, pp. 126-127). Evidentemente, la imposición más generalizada de los hábitos educativos, así como la posterior ampliación del período de instrucción ya en la Edad Moderna, según las propias palabras de Horowitz (1996, pp. 126) "estaban relacionados no sólo con el suministro de conocimientos, sino con la instauración de un mecanismo de control social".

En fin, durante este período cercano a la Era Moderna recobran un renovado sentido intentos inculcadores de la visión dominante, mediatizados por la acción de disciplinamientos mediante los que se *naturaliza* el poder que se desgrana y reconstituye en nuevas prácticas uniformizantes que empieza a contar con un aliado cuyo poder se extiende a más colectivos y más tempranamente que cualquier otro, la escuela. El engaño deviene en autoengaño. Se objetiva en un sistema de ideas que se impone impersonalmente, al mismo tiempo que se subjetiva, de ahí su mayor capacidad de ser aprehendido. Nuevos ejercicios de aprendizaje represivo y represión instructora se hacen evidentes, velándose, en prácticas de instrucción, más que propiamente de aprendizaje-enseñanza que se vinculan a *adultos precoces* obligados a desempeñar ese rol. En efecto, la concientización, como ejercicio de toma de conciencia refleja y de uno mismo, máxime si es promovida con la intención de concentrarla en aspectos de la vida cotidiana de cada cual o de reubicar ésta en derredor de aquélla, resulta ser un ejercicio eficaz de inoculación y asunción de realidades convenidas.

Durante la Era Moderna se asiste al *cuasinacimiento* de la noción moderna de *juventud* como moratoria, únicamente en ciertas clases, cuyo germen había comenzado a implantarse en los vestigios del siglo XV. La interpretación de Norman Schindler (1996) acerca de los rituales de la cultura juvenil en los albores de la era moderna y de esos *guardianes del desorden* a los que aludiremos -como gusta el autor de calificarlos-, pasa indefectiblemente, por el análisis de las condiciones sociales que modifican el criterio

cronológico de adscripción a la condición de adulto. En este momento de la historia, se atisba una formación prolongada, más liberada de imperativos económicos que en fechas precedentes. Los *jóvenes dotados y los frustrados* de las revoluciones burguesas, tal y como los califica Alba (1975), viven en una época de mejora significativa de las condiciones de vida, y a una prolongación de la juventud (varones en edad de casarse); si bien la juventud tuvo en las revoluciones de los siglos XVII y XVIII un cierto papel, no logró el reconocimiento de sus existencia como tal juventud. "Los jóvenes fueron, pues, en esos acontecimientos, revolucionarios sin revolución" (Alba, 1975, p. 106).

En los albores de la Era Moderna la condición social de joven, entendida como conciencia generalizada de serlo y de ejercer de ello, todavía no existía. Legalmente esto se refleja en que no se crearon medidas especiales, ni para atender a las presuntas reivindicaciones de los jóvenes -que no existían como tales ni en formas de demandas que recogiesen el sentir de colectivo alguno ni como actuaciones coordinadas- ni para regular posibles desviaciones colectivas, aunque sí individuales. Más bien, fue en la legislación en materia educativa donde se innovó con respecto a siglos precedentes.

La prolongación de la obligatoriedad de la enseñanza, asociado ello a mecanismos de control y cambio social, comienza a extenderse a un colectivo más amplio de jóvenes. En efecto, la educación experimentó significativos cambios en los albores de la era Moderna y, sobre todo, en los siglos posteriores. La juventud preocupa como material y objeto de enseñanza, más que por su condición, aparte de otra, con necesidades, demandas, espacio social, etc., en sí mismo. Con Locke y, posteriormente, en Rousseau se manifiesta el nacimiento del cuerpo y de la persona física del niño, que ya no era considerado como una burda copia del adulto. Asimismo, en materia de educación resultan interesantes las consignas del Abate Galiani (1728-1787) o las aportaciones de Emile Durkheim (véase Durkheim, 1969). La educación se convierte en la conceptualización de Durkheim en un proceso heterónomo de creación social del sujeto, donde mediante la imposición y la coacción, la *disciplina*, se socializa al sujeto escolar y se mantiene el orden social. Los individuos son ejercitados en el mantenimiento de lo establecido y se les forma como sujetos que han de obedecer. Máxime durante los primeros años de instrucción (niños y adolescentes) hay que ejercer un control más estricto e inmediato sobre los alumnos, el cual se flexibiliza ante jóvenes educandos (ya "domesticados") a los que se les ha de posibilitar un *aprendizaje más directo de la vida*.

Veremos cómo al final de la Ilustración la fe en la Verdad, el Conocimiento, el progreso y en la propia sociedad se resquebraja por completo.

La sujeción perfecta del joven, como alumno, bajo la apariencia de un ejercicio activo de libertad, durante estos siglos, alcanza un perfeccionamiento sutil que culminará con el nacimiento de una *cuasigeneralización* de la enseñanza obligatoria. La *doble política educativa* instructora de los pobres y mediante la cual se ejercía la contratación de vigilantes a fin de mantener a los jóvenes alejados de las calles, también se encuentra, según el análisis del citado Horowitz (1996), en Verona a finales del siglo XVII y comienzos del XVIII. Se asiste a una prolongación de la obligatoriedad de la educación de los trece a los dieciséis años, "de modo que 'pudieran criarse junto a su maestro durante la flor de la juventud', y cualquiera que contratase a un criado o aprendiz de dieciséis era duramente castigado" (Horowitz, 1996, p. 127). Asimismo, como comenta el autor, en otras comunidades judías italianas el período de instrucción obligatoria también se amplía. Por ejemplo, en Pisa en el año 1638 se estipula que concluirá a los quince años. Durante la primera década del siglo XVIII los pobres de Mantua eran obligados a enviar a sus hijos a la escuela hasta esa misma edad, y la prohibición de contratar los

servicios de los alumnos menores de catorce se extiende por toda la comunidad. Casi un siglo después, hacia 1740, la comunidad prohibía el empleo de jóvenes menores de dieciocho. Años después (en 1767) se decretó la prohibición de abandonar la escuela antes de esa edad a aquellos alumnos que recibieran subsidios de la comunidad. Finalmente, los estatutos de la escuela *Talmud Torá* de la comunidad de Ferrara, en ese mismo año, también conminan a los jóvenes a la misma prerrogativa hasta que cumplan los dieciocho años (Horowitz, 1996). Asistimos, pues, a la *construcción social de la escolarización prolongada*.

En los albores de la era contemporánea, con el industrialismo, la prolongación de la enseñanza obligatoria, la extensión de los procesos formativos a distintos niveles de edad, la división jerárquica del trabajo, el *Sturm und Drang* (tempestad e ímpetu) como crisis socioafectivas de la adolescencia, el interés literario por las características definitorias y el significado de la exacerbada confusión adolescente o la necesidad socioeconómica que impulsa una prolongada preparación, como principales factores determinantes, coadyuvaron en la conformación de la adolescencia y de la juventud, como condiciones psico-sociológicas, cultural e históricamente determinadas, tal y como se las entiende hoy.

Durante los vestigios del siglo XVIII y del XIX se va gestando un híbrido con singularidad propia, un vástago de la cultura dominante, una condición existencial que tomaba conciencia de serlo, el reconocimiento de un *ethos*, la asunción de una categoría de ser, en suma, con precedentes en otras edades de la historia, pero con una identidad particular. Es el momento de la contradicción, la ambivalencia, el desorden también interior en forma de crisis, representado en el *Émile* de Rousseau; pero también es el momento de la forja del joven en el pueblo, del semblante juvenil de la milicia o del niño del tambor del cuento de Chénier, acaso de la sustitución de jóvenes acomodados por coetáneos pobres cuya sangre brotaba en las guerras napoleónicas, tal como se quejaban los revolucionarios de Dijon (recogidos por Forrest, 1988) o de la escuela de armas para jóvenes propuesta por Bernard Barère, de los castigos corporales de las *Public Schools* inglesas o de los *Gimnaziye* rusos, de la juventud obrera: del taller a la fábrica, etc.

Con la Ilustración y el posterior Romanticismo los textos literarios y filosóficos apelaban a la imagen del hombre joven depositando en ella una esperanza redentora. La tensión entre la conquista de una identidad colectiva y, por ende, personal, de los jóvenes y la intervención reguladora de los medios de los que se valía el Estado llevó a crear zonas de reclusión y a buscar agentes de poder que satisficieran las intenciones represivas de las mismas, de un modo velado y familiar. El revelador análisis del maestro Foucault en *Vigilar y Castigar* (1976) así lo manifiesta. En el caso de los condenados se les sometía a un poder sancionador, ejemplarizante para el resto, mientras que se aplicaba a los jóvenes era un poder disciplinante, aunque también represivo. Algunos de los primeros escenarios de la infancia y pubescencia (actual) fueron hospitales, casas de misericordia, prisiones, reformatorios y, sobremanera, escuelas en las que se instruía más que se educaba. A veces resulta ser el ignorante más libre que el instruido (léase aleccionado). Además, se practican *medios del buen encauzamiento* que, en el ámbito académico, radican en instrumentos simples que se convierten en ejercicio de poder, en *voluntad del saber* (véase Foucault, 1979). Tanto el sujeto que conoce como los propios objetos cognoscibles y, propiamente las modalidades de conocimiento, son efectos de esas implicaciones del poder/saber y de sus transformaciones históricas.

Confluyendo con estos ambientes culturales elitistas la *segunda enseñanza* de un sector de jóvenes se adopta como una nueva forma de instrucción social. La educación primaria al por mayor como sustitutivo

de la educación individual, como hemos visto en el análisis de la Era Moderna va generalizándose, si bien es la ampliación de la enseñanza la que cobra un renovado sentido en estos siglos. Precisamente, en su análisis de la segunda enseñanza en Europa Jean Claude Caron (1996) alude a cómo el siglo transcurrido entre 1780 y 1880 fue esencial en lo que respecta al asentamiento de la misma. El *alumno* (y no el aprendiz) en el sentido moderno de la palabra pertenece a una élite (clase social privilegiada) y a un género particulares (varones). Según el autor, la pujante burguesía se interesa por el engrose de las aulas de los colegios religiosos, a la par que parlamentarios o filósofos definían las bases de una educación nacional. La juventud pasó a ser la apuesta política y social, tal y como de nuevo expresa Caron (1996) quien recoge las palabras de Roger Ducos ante la Convención en 1792: "Crear una generación nueva mediante una educación uniforme". La interpretación del mencionado autor es acertada: "Los dirigentes de cada uno de los Estados, favorables o no a la Revolución, comprendieron que al ir naciendo la opinión pública era preciso tener gobernadas a las jóvenes generaciones" (Caron, 1996, p. 174).

Para diversos estados europeos la educación secundaria de los jóvenes se convierte en una asignatura pendiente. Cuanto antes y durante más tiempo se instruya más permanecerá su impronta, como modo de acostumbramiento amparado en el poder de la tradición, de la que no se duda y de la que resulta difícil averiguar dónde acaba su influencia.

La educación unidireccional seguía imponiéndose. En palabras de Jules Michelet: "El suplicio de las clases en la enseñanza actual es la pasividad, la inercia, el silencio al que se ve condenado el muchacho. Recibir siempre, sin dar nunca... ¡eso es lo contrario de la vida!" (citado por Caron, 1996, p. 181). Mediante el disciplinamiento se favorecía la interiorización, al menos, en un principio, de las formas correctas de manifestarse ante los otros, ya que la atención prestada al contenido mismo, en ocasiones se veía supeditada, si no abiertamente invadida, por la necesaria concentración para coordinar la postura adecuada. Según el análisis de Caron (1996) la sanción constituía algo así como su complemento en el sistema educativo. Los castigos corporales, vigentes en toda Europa hasta el siglo XVIII, acabaron por caer en desuso a finales del Antiguo Régimen hasta que fueron oficialmente abolidos, en Francia, en 1803. Pero en las *Public schools* inglesas y en los *Gimnaziye* rusos, se utilizaban corrientemente las varas. Comenta el autor como el uso de la férula aplicada por el "corrector", aún era motivo de temor entre los colegiales del siglo XIX. Aquélla fue reemplazada por castigos no físico, sino generadores de un importante daño psicológico. Esto es, prohibiciones tales como las de recibir la visita de los padres; privaciones de comida (hasta 1809) de permiso de salida, de recreo, e incluso de privación de una parte de las vacaciones o por penitencias más simbólicas tales como el porte de un hábito de sayal; una mesa de penitencia para las comidas, un banco de la pereza o el manido envío a un rincón de rodillas y con los brazos en cruz, como variante clerical (véase Caron, 1996, p. 201). Tal y como se concluye en el análisis de Caron (1996, p. 231): "En resumidas cuentas, el hecho de que la segunda enseñanza se convirtiera en un reto nacional en el siglo XIX no se debió tanto a la promoción social que brindaba, sino mucho más a su función de agente educador, formador de una juventud enfrentada desde la adolescencia con el sistema de valores que tendría que aplicar, reproducir y defender en el transcurso de su vida".

En definitiva, durante los siglos XVIII y XIX se asiste a la instalación definitiva de la escuela como poder legitimado de control y a la ampliación en el tiempo de su poder de acción. El empleo de dispositivos disciplinares se fue modernizando y adquiriendo una sutileza tal que podría llegar a pasar prácticamente desapercibido, con lo cual su poder de inoculación era aún mayor. Como mecanismo disciplinante,

represor y de contención ejemplarizante de posibles desvíos, estos métodos cumplen un papel de vigilancia y castigo hasta convertirse en autocontrol y autoconciencia.

A través de la escuela como microcosmos se intentó acceder al naciente universo juvenil con la intención aleccionadora de favorecer la reproducción del sistema dominante. Sus métodos, la instrumentalización de las búsquedas sugeridas, las eficaces formas de institucionalización de sus necesidades y los deseos de conquista de lo personal y de adoctrinamiento de lo colectivo asociados a intentos de hacer propios valores convenidos coadyuvaron en el sentido de ir familiarizándolos con sus dispositivos de poder/saber, sus simbolismos, y lo fáctico del sistema de poder que había de perpetuarse.

La escuela actual como institución moderna en condiciones postmodernas: métodos disciplinares y postdisciplinares

Las escuelas actuales son un síntoma del aparente malestar de la modernidad, así como reflejo de los envites de la condición postmoderna y postindustrial. Bajo la apariencia, a modo de parafernalia protectora de su identidad, con la que cubren sus deficiencias, se esconde el descreimiento de los propios conocimientos transmitidos y de las funciones ilustradas de la educación. Estas instituciones, instancias legitimadas de transmisión de poderes/saberes, diluidos en aceptaciones acríicas de principios, fines y procedimientos obsoletos, deberían someterse a una reconstrucción ya que sus cimientos modernistas (Verdad, Razón, Conocimiento, esfuerzo, disciplina, preparación para la vida e inserción socioprofesional, etc.) se tambalean en la "tierra" movediza de la condición postmoderna. Las escuelas son un signo inequívoco mediante el que, subrepticamente, se reflejan/proyectan las ambivalencias, dudas, contradicciones, relativizaciones e incertidumbres que dominan en la sociedad contemporánea. A pesar de intentos de acompasar ambos ritmos de cambios, en algunos aspectos se va agrandando el hiato entre aquellas macro-tendencias que conlleva la instalación de una condición postindustrial y globalizante (véase Almirón, 2002; Beck, 1998, 1999; Biersteker, 2000; Bilbao, 1997; Eagleton, 1996; Elbaz y Helly, 2002; Giddens, 2000; Held, 1999; Luttwak, 2000; Oración, 2005; Ritzer, 1996, 2000; Stiglitz, 2002) y la rigidez de las jerarquías institucionalizadas, la normalización, el trabajo individualizado, la competición como máxima, el descrédito de la cooperación, la progresiva insatisfacción institucional de los alumnos y el malestar docente, o los desajustes entre cualificación académica y desempeño laboral, entre otros síntomas de la educación contemporánea. Evidentemente, los cambios experimentados en la institución educativa van a un ritmo más enlentecido porque requieren no sólo de un mayor consenso entre agencias socializadoras e institucionales, sino de la superación de la propia tradición educativa que es parte consustancial de sus praxis, funciones, fines e intereses. En cambios, en otros órdenes, en muy pocas décadas se suceden cambios a múltiples niveles (sociales, económicos, tecnológicos, etc.) que dan sensación de cambios entrópicos y vertiginosos.

La tradición de la escuela, como instancia socializadora por naturaleza, es una fuerza poderosa que a la par que resiste los cuestionamientos propios de la condición postmoderna y postindustrial, trata de amoldarse a sus exigencias de competencia, flexibilización, polivalencia, autonomía, etc. Símbolo, reflejo y síntoma de un malestar apremiante asociado a las condiciones de la sociedad postmoderna y al mercado de la era postindustrial (véase globalización, superespecialización, movilidad, sociedad mediática, etc.), este estado de incertidumbre se traslada al ámbito educativo con la coexistencia del mantenimiento de unos dispositivos disciplinares (observación jerárquica, disciplina, normas, exámenes, adoctrinamiento, etc.) y de unas tecnologías postdisciplinares con mecanismos de control flexible que

configuran subjetividades a las que se insta a responder a las nuevas condiciones postmodernas y neoliberales.

A pesar de los cambios, las reminiscencias de un pasado moderno entorpecen la instalación de unas transformaciones de base asociadas al poder de las puestas en entredicho y el redescubrimiento de la pluralidad a múltiples niveles (personal, cultural, ideológico, etc.). En cambio, en la escuela la fuerza de la costumbre entorpece cambios esenciales que, como mecanismo no sólo adaptativo sino de transformación de las condiciones en las que están siendo socializados los jóvenes, resultan ser una demanda razonable y una exigencia que debería verse satisfecha. Sin embargo, se esgrimen como supuestas razones para justificar los vestigios, aún fuertes, de la escuela iluminista el (omni)potente poder de la razón que es insidioso, a pesar de su benignidad sólo aparente. La escuela, como institución moderna se ha justificado desde el poder de la tradición, inoculado durante generaciones en todos nosotros, que hace de la selección arbitraria de sucesos históricos, conocimientos, hábitos, etc., la transmisión del dominio a algo concreto.

Además, se debe permitir la reconstitución del sujeto, mediante la integración y cuestionamiento reflexivo del aprendizaje académico y de la diversidad de la cultura pública, tal y como, retomando las reflexiones de Angel Pérez Gómez (1997, p. 63), queda suficientemente explicitado: "El desarrollo de la subjetivación como objetivo prioritario de la escuela postmoderna no significa la sustitución de la cultura experiencial, arraigada en la cultura de masas de la condición postmoderna, cargada presumiblemente de errores y tendencias contradictorias, por la cultura privilegiada y culta de los intelectuales, ni siquiera su yuxtaposición académica. Supone, a mi entender, sumergirse sin complejos elitistas en las peculiaridades y determinaciones de la cultura de masas asimilada y reelaborada por el individuo, para provocar su contraste, la reflexión del sujeto sobre sí mismo y facilitar su reconstrucción creadora. Que la cultura pública privilegiada se utilice ahora como la mejor herramienta para ampliar los horizontes reducidos del pensar, sentir y actuar y estimular el contraste es bien diferente de proponerla como el objetivo y fin de la escuela postmoderna".

La educación y la crisis de la modernidad, en los términos expuestos por Lluís Duch, (1997), es una conexión propuesta que bien podría intercambiarse con otra asociación conceptual, la relativa a la crisis de la educación y la modernidad. Ambas crisis se interrelacionan ya que las condiciones de la educación y la de la sociedad están insertas en unas particulares coordenadas que definen el estado actual de la situación después de la modernidad con puntos de interconexión y evidentes discrepancias. Así, mediante la búsqueda de nuevas filosofías de la educación se va aludiendo a la necesidad de proceder a desarrollar una educación integral del alumno en la cultura desintegrada de la postmodernidad. A la escuela como institución se le demanda que prepare según principios modernos a alumnos que no lo son: "La escuela es moderna, los alumnos son premodernos [de acuerdo con Finkelkraut, 1987]. Los currículos escolares, los proyectos educativos de cada centro, las leyes de educación... necesitan para sobrevivir puntos de referencia, y en cualquiera de ellos hace su aparición la razón moderna" (Colom y Mèlich, 1994, p. 59). La sinrazón moderna intenta ser ocultada por la razón de ser de la educación en una institución, la escuela, que pese a diseños curriculares varios, mejora de las instalaciones e incorporación de tecnologías continúa creyendo en su función académica (o academicista) tradicional pretendiendo formar a un *alumno ilustrado* en unas condiciones postmodernas (véase Ovejero, 2004).

El fenómeno *escuela*, como artefacto real, ha sido abordado de muy distintas maneras y desde diferentes puntos de vista (filosófico, ideológico, social, político, etc.) desvelándose parcialmente alguna

de sus funciones ocultas [véase *La cara oculta de la escuela* (Fernández-Enguita, 1990)]. Exhibe un rostro paradójico que se compone de una fachada cargada de parafernalia y ceremonia, bajo cuyo enmascaramiento se ocultan sus auténticos mecanismos de acción y poder inoculador en forma de autogobierno. Dominar-se, he ahí una de las funciones veladas. En efecto, los individuos se ven inducidos a juzgar-se con vistas a una cierta (trans)formación de sí, de acuerdo con Jorge Larrosa (1995, p. 325), tratándose de que lo que hoy es dominante se impone sobre lo que somos, el ver-se, el narrar-se, el dominar-se: "Al decir-se uno se tranquiliza. Y al aprender a decirse en la temporalidad de una historia, al narrar-se, uno aprende a reducir la indeterminación de los acontecimientos, de los azares, de las dispersiones". De acuerdo a esta perspectiva de análisis, escuela, poder y subjetivación se interrelacionan con un evidente cambio de categorías espacio-temporales: del individualismo al narcisismo, según Julia Varela (1995). En nuestra opinión, se insta, más bien, a un falso narcisismo ya que no consiste este estado inducido en una admiración preferente hacia sí mismo, sino en una introyección de los objetos del mundo exterior como mecanismo de control externo en forma de dominio de sí.

La tradición de la condición de la modernidad parece irse desgastando de tanto cuestionamiento, relativización y sospecha del pensamiento tradicional, así como la puesta en tela de juicio el concepto mismo de significado y representación y cómo se manifiesta en la sociedad postmoderna tanta tendencia a la globalización, al poder de lo efímero, al hedonismo exacerbado, a la movilidad laboral o el poder de las tecnologías. Siendo el movimiento postmoderno demasiado amplio, heterogéneo y confuso como para poder entenderlo en todas sus dimensiones incluso para poder definirlo con precisión, probablemente aún nos falta la suficiente perspectiva temporal como para aprehenderlo y juzgarlo adecuada y colectivamente. Caen en descrédito diversos supuestos acerca del saber y la verdad objetivos, así como acerca de la transmisión (supuestamente) aséptica de los mismos, y, aunque el desgaste de la escuela como institución de control se evidencia, metafóricamente, en su fachada ceremonial, la institución tiende a resistirse a superar ciertas metodologías de trabajo individualistas y competitivas en favor de otras más cooperativas (véase Ovejero, 1990a), como ejemplo de una praxis psicopedagógica en la que se descuidan aspectos psicosociales de gran significación (potenciación de las relaciones horizontales, implicación activa mutua en el aprendizaje, apoyo y cohesión grupal, etc.). Baste recordar que las ideas de progreso a través de la razón, el desarrollo de la libertad individual mediante la educación, la generalización de la enseñanza como una acción benefactora, la adquisición de autonomía mediante el saber, la preparación para el trabajo e incluso para la vida, en fin, el progreso individual y social forman parte del proyecto educacional moderno.

Como apunta a este respecto Tomaz da Silva (1997, p. 273): "La educación escolarizada y pública sintetiza, en cierta forma, las ideas y los ideales de la modernidad y del iluminismo. Corporifica las ideas de progreso constante a través de la razón y de la ciencia, de creencia en las potencialidades del desarrollo de un sujeto autónomo y libre, de universalismo, de emancipación y liberación política y social, de autonomía y libertad, de ampliación del espacio público a través de la ciudadanía, de la progresiva desaparición de privilegios hereditarios, de movilidad social".

En efecto, ciertos ideales han sido legitimados a través del tiempo que llevan instalándose, si bien, en un momento en que a través de la condición postmoderna en el pensamiento y en lo social se suceden cuestionamientos de grandes metanarrativas, sospechas ante los discursos, debilitamiento de creencias, reasunción de ciertos códigos, etc., los ideales modernos caen en descrédito. Precisamente, el rechazo

de una razón universal como fundamento de las cuestiones humanas es una de las prioridades del pensamiento post-estructural y de su aplicación al ámbito educativo (Ogiba, 1997).

Como hemos comentado en otras oportunidades, sostenemos que la escuela sigue siendo una institución moderna, agente de poder/saber, en una sociedad postmoderna (Moral, 2000, 2003; Moral y Ovejero, 2000, 2005; Ovejero, 1995, 2000, 2002, 2004). Sus métodos disciplinares y de instrucción persiguen el fin último de la autodisciplina, la normalización de los cuerpos "dóciles y útiles". Su transmisión de conocimientos lleva implícito el poder de convencernos de su verdad. Por otra parte, mediante las *tecnologías del sí mismo* se persigue producir sujetos con autocontrol, auto-regulados y auto-responsables, lo cual representa la acción de dispositivos flexibles postdisciplinares de mayor acción insidiosa y sutil. Baste como ejemplificación, el hecho de que el fomento del aprendizaje individualista en detrimento de la cooperación nos hace seres responsables de nuestro rendimiento (se personaliza el fracaso, mientras que el éxito parece deberse a los propios principios de enseñanza, como en una suerte de sesgo de autoservicio de la institución). Sus jerarquías rígidas se imponen, interiorizándose, como signo inequívoco de la estratificación y el poder. La utilización interesada de determinados procedimientos disciplinares y postdisciplinares nos lleva a la adhesión desde la creencia de la autonomía y la competencia. Aún así, ha de evidenciarse la cronicidad de un sistema que, sin embargo, se fortalece en la agonía con cada adhesión acrítica.

Como esferas que se entrecruzan y se construyen sobre la base de otro, manifestándose en los intersticios de los contactos, escuela, sociedad y cultura se reconstituyen mutuamente. En este sentido, se podría apelar a la opinión de un autor como Eric Hirsch (1987) quien alude a cómo ciertas instituciones como la escuela funcionan como lugares de producción cultural, así como sirven para inmovilizar ciertas versiones de la historia, y cómo se niega su propia complicidad en la reproducción de diversas formas de desigualdad, dominación y opresión (recogido por Giroux, 1994, pp. 269). La heterogeneidad de los alumnos como agentes individuales tiende a homogeneizarse bajo la acción socializadora (léase aleccionamiento) hacia la necesaria consecución de una identidad convencional (ser alumno), bajo la acción de multitud de fines instrumentales coordinados, de mecanismos de acción particulares, de procedimientos reglados, de acciones disciplinarias, de poderes encubiertos en fin, que conforman una entidad homogeneizante que conjuga multitud de potencialidades divergentes (alumnos como entidades plurales) bajo la acción de un intento de convergencia interesada de individuos adaptados en condiciones un tanto desadaptativas (hedónicas, consumistas, competitivas, etc.). La pregunta es simple, aunque difícil de responder, cómo conjugar unos fines precisos con unos métodos disciplinares y unas tecnologías postdisciplinares y unos contenidos reglados con esa pluralidad de agentes humanos. Se tiende a la aceptación acrítica de los poderes/saberes inoculados e incluso la crítica al sistema estaría viciada por la propia identificación con sus dispositivos y tecnologías de penetración del poder/saber.

Desde posicionamientos críticos han de cuestionarse los modos en que se está produciendo el actual intento de acercamiento entre educación y sociedad, el cual está derivando en desregulaciones varias (precarización, mercantilización del sistema educativo, conflicto, descentralización, etc.). En las condiciones actuales, se trata de superar la consideración de la escuela como único centro del Saber, agente de la formación personal y constructora de valores por excelencia, promotora de la igualdad y de una sociedad más pacífica y lugar de preparación para el trabajo. Sin embargo, la sociedad postmoderna y postindustrial continúa sirviéndose de la escuela para lograr la intensificación de las tecnologías de gobierno neoliberal. En esas *Escuelas eficaces* (véase Reynolds et al., 1997) ha de replantearse el

significado actual de eficacia. La escuela se sirve de una pedagogización de la niñez escolarizada y a ciertas edades de un reclutamiento forzoso, de modo que como institución moderna convierte en sujetos de instrucción a unos individuos que ya son definidos desde otras coordenadas. Asimismo, en ese intento de convergencia entre educación y sociedad se potencia la autonomía, la autorresponsabilidad, el uso de la libertad individual, la flexibilidad, el autocontrol, la competencia, etc., en suma, la optimización adaptativa de unos recursos personales a un sistema social y laboral en crisis, la incorporación a una sociedad fragmentada como ciudadanos o la adaptación al mercado como trabajadores y/o consumistas. En tales circunstancias, repensar críticamente la educación y sus funciones y procedimientos se convierte en una tarea inexcusable que en el contexto español plantean autores como Mariano Fernández-Enguita (1990, 2001, 2005) o José Gimeno Sacristán (2003, 2005, 2006).

Las transformaciones en los dispositivos prácticos de poder/saber (lo que se hace y lo que se dice) en las sociedades actuales (postmodernas, neoliberales, de consumo, postindustriales, globalizadas, etc.) se evidencian mediante referencias a la pluralidad de tecnologías postdisciplinarias o neoliberales que promueven el autogobierno, la competencia, la optimización de los recursos, la competitividad, la polivancia, la autonomía y la auto-responsabilidad, como habilidades que randomizan los intereses de poder/saber de los que se sirve la sociedad contemporánea. Bate poner como ejemplo la aplicación de las nuevas tecnologías al aula. Desde un posicionamiento crítico se propone que los poderes de construcción de realidades, discursos, significados, valores, hechos, etc., de los medios y de las nuevas tecnologías aplicados al aula (véase Crook, 1998; Gismera, 1996; Ovejero, 1990b; Tiffin y Rajasingham, 1997) se encubren bajo una apariencia engañosa (asepsia del discurso, singularidad del contacto mediático, supuesto acceso no restringido, etc.). El aula como *ágora electrónica* representa una nueva manifestación del poder de acción inoculante de dispositivos postdisciplinarios varios bajo una apariencia renovada. Autores como Mariano Fernández-Enguita (1997, 2001) sostienen que mediante la implementación de nuevas tecnologías al ámbito educativo se ofrece un cambio en la imagen externa de la escuela que, a modo de *lavado de cara*, se recubre de *artefactos* (en un doble sentido relativo a aparatos y artificios). En esta misma línea, la introducción de las nuevas tecnologías al aula podría representar una renovación externa en condiciones de crisis de la herencia iluminista de la educación en la sociedad globalizada (Ovejero, 2002, 2004). Se enmascaran voluntades de poder y control de un modo sutil, mediante tecnologías postdisciplinarias, implicando a los alumnos y a la comunidad en un ejercicio de corresponsabilidad bajo la forma de *acción y seducción globalizadora* y como efecto perverso se persigue una *hibernación* actitudinal (Reig, 1995). Precisamente, en la encrucijada del poder y del saber es donde situó Tomás Ibáñez (1990) las nuevas tecnologías, aludiendo a la (re)emergencia de un nuevo tipo de hombre -el *homo informáticus*- sometido a un proceso de ósmosis que regula las interacciones y que ejerce efectos moduladores sobre las relaciones interpersonales.

Dadas las sempiternas crisis anunciadas, se ha de potenciar la necesidad de contemplar la adopción de diversas propuestas que evalúen el estado actual de la cuestión y que se acompañen de medidas de intervención y ajuste. La educación como proceso contribuye a reconstruir tanto el pensamiento como propende a acumular conocimientos (unos inermes, otros válidos) como potenciales instrumentos para la consecución de diversos fines.

Proceder a implementar una *visión etnográfica* para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza es una propuesta no desdeñable (véase Woods, 1990 y Vásquez y Martínez, 1996) que autores como Ángel Díaz de Rada (1996) en *Los Primeros de clase y los últimos románticos* intentan desarrollar partiendo de que la escuela es un contexto complejo instalado en una realidad social sobredeterminada y

multifacética. Las dudas se manifiestan en forma de preguntas: "... ¿qué experiencias escolares produce y reproduce una institución obsesivamente centrada en los procesos instrumentales de la docencia y la evaluación de rendimientos? ¿Qué contradicciones y paradojas despierta esta obsesión? ¿Qué contrastes pueden documentarse cuando se presta atención a instituciones que se plantean sobre otras estructuras de sentido? ¿En qué condiciones existen estas diversas instituciones?" (Díaz de Rada, 1996, pp. 49-50). La consideración de la escuela como una institución eminentemente instrumental, con medios y fines en los que somos socializados y alentados para la consecución de ciertos intereses proyectados desde ese estamento, se comparte como algo natural tanto desde la herencia del discurso ilustrado que la apoya como desde instancias neoliberales que se sirven de tecnologías postdisciplinarias.

En los últimos años se va cuestionando la posición heredada, es decir, la concepción tradicional de la educación como institución de transmisión del Saber, Academia del Conocimiento, centro de la Razón y otras ideas iluministas contra las que se van aportando críticas, ya sea desde una concepción relativista del conocimiento o desde una pedagogía crítica (Giroux, 1993, 1994, 1997) por poner tan sólo dos ejemplos. Una breve referencia a esta última nos serviría para aludir al interés por el desarrollo de una noción de pedagogía capaz de cuestionar las formas dominantes de producción simbólica. El lenguaje de la pedagogía crítica propone construir las escuelas como esferas públicas democráticas. Los educadores necesitan ser (re)convertidos en intelectuales transformativos que enseñen y practiquen el conocimiento, los hábitos y las destrezas de la ciudadanía crítica, trabajadores dedicados a la producción de ideologías y prácticas sociales, de acuerdo con Giroux (1997). Además, según éste, sólo es posible analizar una pedagogía crítica desde dentro de la especificidad histórica y cultural del espacio, el tiempo, el lugar y el contexto, ya que surge del interior de tareas estratégicas y prácticas reconducidas por imperativos históricos y éticos, más que sobre un trasfondo de universales psicológicos, sociológicos o antropológicos.

La fe en el carácter de la educación para determinar las relaciones políticas y sociales que profesa el movimiento de la pedagogía crítica es, al fin y al cabo, fe-creencia sustentada en la crítica de la desviación de los objetivos y posibilidades emancipadoras de la enseñanza como práctica de lucha y transformación (aunque algunos sostendrán que la pedagogía crítica descuida las prácticas docentes, siendo sólo una propuesta teórica, véase Jennifer M. Gore, 1993). La condición postmoderna parece prestarse al desarrollo de este tipo de "práctica" mediante la crítica y los cuestionamientos. En palabras de Giroux (1997, p. 162): "El posmodernismo radicaliza las posibilidades emancipadoras de la enseñanza y el aprendizaje como parte de una lucha más amplia por la vida pública democrática y la ciudadanía crítica. Y lo hace negando formas de conocimiento y pedagogía envueltas en el discurso legitimador de lo sagrado y lo sacerdotal; rechazando la razón universal como fundamento de los asuntos humanos; sosteniendo que todas las narrativas son parciales; y realizando una lectura crítica de todos los textos científicos, culturales y sociales como construcciones históricas y políticas".

En fin, de acuerdo con Henry Giroux y Peter McLaren (1994), de una manera u otra, la escuela es intrínsecamente política. Y lo es en muchos aspectos, pero fundamentalmente porque sus principales funciones (enseñar, socializar y seleccionar) son políticas en esencia. Si aceptamos que las escuelas han de ocuparse de las formas de vida y ser algo más que lugares de instrucción y de poder/saber tanto disciplinario como postdisciplinario serán escenarios y agencias socializadoras y potencialmente transformadoras de la sociedad, fuente de movilidad social y promotoras de cambios.

Nuestra propuesta crítica radica en utilizar la dimensión política de la escuela para potenciar su poder de transformación social. Demandamos el desarrollo de una visión discursiva y socioconstruccionista de las realidades educativas, con renovados intereses y compromisos liberadores y emancipatorios explícitos.

A modo de reflexión final

Vivimos en una época muy cambiante a múltiples niveles que encuentra su reflejo -y su propia potenciación- en cuestionamientos varios acerca de la naturaleza y legitimidad de los dispositivos disciplinarios que coexisten con las actuales tecnologías postdisciplinarias, los sentidos renovados del conocimiento, los artefactos del saber, la *raison de être* de los razonamientos, y un largo etcétera de hechos puestos en entredicho y potenciados por la propia incertidumbre que afecta a quienes los plantean. La incorporación de discursos y prácticas alejados de los parámetros modernos y disciplinares se vincula en la actualidad a intentos de descentralización y flexibilización organizativa y curricular, optándose por tendencias desreguladoras, así como por la implementación de nuevos sistemas de evaluación e innovación tecnológica que coexisten con tecnologías disciplinares.

La permanente crisis de la educación continúa y, probablemente, no asistiremos ni al nacimiento de un nuevo orden ni al agotamiento del antiguo, por analogía con las palabras de Gramsci respecto al orden mundial. La educación en general, y las escuelas, en particular, en momentos como éste, se convierten para Andy Hargreaves (1996) en lo que Halsey, Heath y Ridge (1980) denominaron como la papelera de la sociedad, esto es, "receptáculos políticos en los que se deposita sin ceremonia alguna lo no resuelto de la sociedad y los problemas insolubles" (p. 31). Estamos condicionados para admitir sin cuestionamientos la realidad y el sentido del medio social instrumentalizado que construye la escuela, en el que, incluso, como mecanismos de control, a modo foucaultiano, se dispersan agentes y autocontroles que nos impulsan a defenderlo ya que, sus métodos, discursos y prácticas han sido interiorizados, aunque no como una mera aceptación acrítica, en nuestros años de escolarización y en los posteriores.

Consideramos que una de las posibles propuestas mediante las que se incida en la necesidad de repensar la educación y sus funciones, praxis, discursos, etc., corresponde con los *análisis postestructuralistas* en educación (véase Cherryholmes, 1999; Donald, 1995; Larrosa, 1995; da Silva, 1997; Soltis, 1999; Varela, 1995; Veiga-Neto, 1997; Vorraber, 1997) y otras formas de pensar post-estructuralmente sobre la educación, denominadas así, tales como la aplicación de los análisis de Foucault al estudio de la educación y de la escuela como institución de control. Etiquetado como estructuralista, atendiéndose para esta denominación al análisis de las formaciones discursivas realizado por Foucault, ello supone un reduccionismo ya que, como otros autores (Barthes o Althusser) no emparentó sus análisis con sistema alguno de estructura lógico-matemática y la crítica hecha al estructuralismo al respecto de que deja a un lado la historicidad del hombre y que lo vacía de su individualidad no puede ser aplicada tal cual a Foucault. Su singular forma de proceder en el desvelamiento de las estructuras del poder, su método de arqueología de los saberes o su interés en la producción de la política de la verdad, entre otros muchos métodos de análisis y objetos de interés, no pueden, ni deben, ser reificados bajo etiqueta alguna ya que resultaría una contradicción encasillar a un iconoclasta como Foucault que se consideró a sí mismo un historiador de los sistemas de ideas.

A nuestro parecer es necesario un análisis crítico tanto del discurso como de las prácticas discursivas que, a modo de analítica interpretativa, posibilite el cuestionamiento del conocimiento sistemático que se propone desde posturas estructuralistas. Desde los análisis postestructurales aplicados a la educación se adopta un posicionamiento crítico y revelador del poder autoasignado de la institución, trascendiendo los primeros principios propuestos que, precisamente por serlo, son la base de los significados, textos y prácticas discursivas y que intentan ser deconstruidos, en expresión de Jacques Derrida (1989, 1990, 1997), para hacer tambalear la red arbitraria de conexión sobre la que se fundamentan metadisursos varios. Así, por ejemplo, el *Análisis Crítico del Discurso* (ACD), consiste en una mirada particular hacia el poder de los discursos, una perspectiva distinta, como un modo diferente de acercarse a la construcción de la teoría y a su aplicación en el análisis, de acuerdo a la opinión de Teun A. van Dijk (1995). El análisis de la producción de las políticas de la verdad, ese descubrir qué es lo que dicen realmente, se concreta en las cuestiones relativas al cómo de los procesos de constitución de los discursos, a la conformación de las instituciones a través de éstos y a la reconstitución y regulación de las instituciones a los propios discursos, ya que la producción material de éstos se hace por medio de disposiciones sociales, políticas y económicas, objeto de análisis todo ello por parte de Cherryholmes (1999, pp. 54-55). Discurso-acción y poder-verdad se articulan de un modo singular conformando una realidad discursiva real, pues la idea ingenua de que el lenguaje es un instrumento que mediatiza, pero que no crea, ha de verse reemplazada por la asunción constatable de su poder-saber y sus regímenes de verdad en terminología foucaultiana.

Discursos de la denominada pedagogía radical como los precedentes y discursos postmodernos y postestructurales (véase Aronowitz y Giroux, 1991; Ball, 1989, 1993; Cherryholmes, 1999; Ellsworth, 1989; Giroux, 1994, 1996, 1997; Morton y Zavarzadeh, 1991; Wexler, 1987) son criticados, sin embargo, ya que se les achaca que parecen ofrecer una visión que, aunque se proclama a sí misma emancipadora, pueden reproducir inconscientemente relaciones de dominación, en opinión de Gore (1993). Además, el postestructuralismo desmitifica la visión humanista aplicada a la educación, deconstruye, desnaturaliza y desestabiliza, siendo así, tal y como declaró Hans Felperin (1985, pp. 216-217; citado por Cherryholes, 1999, p. 178), la pregunta planteada por el autor acerca de si hay vida después del postestructuralismo y qué forma puede adoptar su institucionalización denota, a nuestro parecer, un estado de incertidumbre motivado por la evaluación de lo que queda cuando lo que había se cuestiona, e incluso se niega abiertamente, y por lo que habrá cuando se agote el proyecto crítico. Se reivindica, en consecuencia, la necesidad de mejorar el propio *discurso en el aula* (Casalmiglia, 1991; Cazden, 1991) como herramienta fructífera de comunicación interpersonal en el ámbito académico y proyectada a otros escenarios. Consideramos que la pedagogía informal de la vida cotidiana ha de servir como acicate de la necesidad de repensar la educación tradicional y de proponer, no sólo la deconstrucción, sino la reconstrucción de sus principios constitutivos transmitidos en situaciones regladas y adaptados a situaciones cotidianas por sus usuarios.

En suma, la tesis fundamental de esta exposición es que, siendo la escuela una institución moderna (por excelencia) y los alumnos individuos de una sociedad de condiciones postmodernas y neoliberales, la institución académica se sirve de métodos disciplinares y tecnologías postdisciplinares, discursos y prácticas, objetos y subjetividades, que no sólo normalizan sino que potencian la optimización continua de las capacidades autocreativas como dispositivos prácticos de poder/saber. De acuerdo con el tantas veces citado principio de Giuseppe di Lampedusa en *El Gatopardo* (1957), algunos presupondrán que *si queremos que todo siga como está, es preciso que todo cambie*.

Bajo nuestro punto de vista, no se puede obviar el acuciante problema de la producción de poderes/saberes escolares en condiciones como las actuales de proliferación de cuestionamientos, de modos novedosos de aplicación de las nuevas tecnologías al aula, de desarrollo de subjetividades adaptadas a un medio en crisis, de puestas en entredicho de la conveniencia de dispositivos disciplinarios, y de otras desregulaciones varias (Moral, 2004, 2007). Mediante la conjugación de dispositivos disciplinares y de tecnologías postdisciplinares, se persigue aunar control y autocontrol, rigidez estructural y flexibilidad, dependencia y autonomía, observación jerárquica y autogobierno, cuerpos dóciles y subjetividades autónomas como discursos y prácticas de *buen encauzamiento*. En la sociedad actual la educación ve debilitado su carácter integrador, de acuerdo con los análisis de Gimeno Sacristán (2001, 2005, 2006), de modo que tanto el contenido de la enseñanza como la educación misma han de someterse a cambios radicales, en el sentido frommiano. En tales circunstancias, unos de los retos más apremiantes del sistema educativo es potenciar la labor transformadora de la ciudadanía crítica. En este sentido, Anastasio Ovejero (2002, 2004) en sus análisis psicosociológicos de la escuela y la postmodernidad en condiciones globalizadoras incide en la necesidad de *atreverse a pensar* para convertirse en ciudadanos críticos.

Referencias

- Alba, Victor (1975). *Historia social de la juventud*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Allerbeck, Klaus y Rosenmayr, Leopold (1979). *Introducción a la sociología de la juventud*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Almirón, Núria (2002). *Los amos de la globalización*. Barcelona: Plaza & Janés Editores.
- Aronowitz, Stanley y Giroux, Henry (1991). *Postmodern education: Politics, culture and social criticism*. Oxford, Mineapolis: University of Minnesota Press.
- Ball, Sthepen, J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Ball, Sthepen, J. (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Beck, Ulrich (1998) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo*. Barcelona: Paidós.
- Beck, Ulrich (1999). *World Risk Society*. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- Biersteker, Thomas J. (2000). Globalization as a Mode of Thinking in Mayor Institutional Actors. En Ngaire Woods (Ed.). *The Political Economy of Globalization*. London: MacMillan.
- Bilbao, Kepa (1997). *La modernidad en la encrucijada. La crisis del pensamiento utópico en el siglo XX: El marxismo de Marx*. Donostia: Tercera Prensa-Hirugarren Prentsa.
- Caron, Jean Claude (1996). La segunda enseñanza en Francia y en Europa. Desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX: Colegios religiosos e institutos. En Giovanni Levi y Jean Claude Schmitt (Dirs.). *Historia de los jóvenes II. Edad Contemporánea* (pp. 167-237). Madrid: Taurus.
- Casalmiglia, Helena (1991). Estudio del discurso oral. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 2, 45.

- Cazden, Courtney (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: MEC/Paidós.
- Cherryholmes, Cleo H. (1988). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor. 1999.
- Colom, Antoni J. y Mèlich, Joan C. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Crook, Charles (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Derrida, Jacques (1989). *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía : la retirada de la metáfora*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, Jacques (1990). *Teoría literaria y desconstrucción*. Madrid: Arco Libros.
- Derrida, Jacques (1997). *Cómo no hablar y otros textos*. Barcelona: Proyecto A Ediciones.
- Díaz de Rada, Angel (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Donald, Jacobs (1995). Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación. En Jorge Larrosa. *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 19-76). Madrid: La Piqueta.
- Duch, Lluís L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Durkheim, Emile (1969, ed. 1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta.
- Eagleton, Terry (1996). *Las ilusiones del postmodernismo*. Barcelona: Paidós.
- Elbaz, Mikhaël y Helly, Denise (Dirs.) (2002). *Globalización, ciudadanía y multiculturalismo*. Granada: Maristán.
- Felperin, Hans (1985). *Beyond Deconstruction: The Uses and Abuses of Literary Theory*. Oxford: Clarendon Press.
- Fernández-Enguita, Mariano (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández-Enguita, Mariano (1997). *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Enguita, Mariano (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Fernández-Enguita, Mariano (2005). *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura: los retos de la institución educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Forrest, Alain (1988). *Déserteurs et Insoumis sous la Révolution et l'Empire*. París, Cap. III.
- Foucault, Michel (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno.
- Foucault, Michel (1977). Les rapports de pouvoir passent à l'intervieur des corps *La Quinzaine Littéraire*, 247, 1-15, enero 1977, pp. 4-6.

- Foucault, Michel (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, Michel (1980). *Language, Counter-Memory, Practice*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Foucault, Michel (1986). ¿Por qué hay que estudiar el poder?, la cuestión del sujeto. En C. Wright, Michel Foucault, Kenneth Pollack, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, Pierre Bordieu, Erving Goffman, Basil Bernstein, y Robert Castel. *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, Michel (1990). *Tecnologías del yo: verdad, individuo y poder*. Buenos Aires: ediciones Paidós / I.C.E. - U.A.B.
- Giddens, Anthony (2000). *Un mundo desbocado. El efecto de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José (2005). *La educación que aún es posible: ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José (Comp.) (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- Giroux, Henry A. (1993). O pós-Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional. En Tomaz T. Silva (Coord.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giroux, Henry A. (1994). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós. 1996.
- Giroux, Henry A. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Giroux, Henry A. y McLaren, Peter (Eds.) (1994). *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies*. Nueva York: Routledge.
- Gismera, Silvia (1996). *Ordenadores y niños*. Madrid: Pirámide.
- Gore, Jennifer M. (1993). *Controversias entre las pedagogías: Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid: Morata. 1996.
- Hargreaves, Andy (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos y cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Held, David (1999). *Global transformations*. London: Polity Press.
- Hirsch, Eric D. Jr. (1987). *Cultural Literacy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Horowitz, Eric (1996). Los mundos de la juventud judía en Europa: 1300-1800. En Giovanni Levi y Jean Claude Schmitt (Dirs.). (1996). *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna* (pp. 117-165). Madrid: Taurus.

- Ibáñez, Tomás (1982). *Poder y libertad. Estudio sobre la naturaleza, las modalidades y los mecanismos de las relaciones de poder*. Barcelona: Hora.
- Ibáñez, Tomás (1990). Las nuevas tecnologías: un fenómeno social en la encrucijada del poder y del saber. En José María Peiró (Ed.). *Trabajo, Organizaciones y Marketing social* (pp. 199-213). Barcelona: PPU.
- Lampedusa, G (1957). *El Gatopardo*. Nápoles: Feltrinelli.
- Larrosa, Jorge (1995). Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí). En Jorge Larrosa. *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 257-329). Madrid: La Piqueta.
- Luttwak, Edward (2000). *Turbocapitalismo. Quiénes ganan y quiénes pierden en la globalización*. Barcelona: Crítica.
- Martínez, Francisco J. (1995). *Las ontologías de M. Foucault*. Madrid: Fundación de Investigaciones Marxistas.
- Moral, María de la Villa (2000). Educación y postmodernidad, acaso dos eufemismos. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social*, 0(1)
- Moral, María de la Villa (2003). Aproximación crítica a los regímenes de verdad y sus enmascaramientos. *Encuentros en Psicología Social*, 1(4), 321-328.
- Moral, María de la Villa (2004). Consecuencias socioeducativas de la aplicación de las nuevas tecnologías al aula. *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Almería: Asociación de Psicología y Educación y Psicopedagogía.
- Moral, María de la Villa (2007). Escuela y postmodernidad como constructor/realidades sociolingüísticos: funciones de la educación en la cultura globalizada. *X Congreso Nacional de Psicología Social*. Cádiz, 26-28 septiembre 2007.
- Moral, María de la Villa y Ovejero, Anastasio (2000). *Educación, poder y postmodernidad: una visión foucaultiana*. En Anastasio Ovejero, María de la Villa Moral y Pep Vivas. *Aplicaciones en Psicología Social* (pp. 261-267). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moral, María de la Villa y Ovejero, Anastasio (2005). Funciones (re)veladas de la educación contemporánea: Aproximación crítica desde la Psicología Social de la Educación en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 175-203.
- Ogiba, Sonia M. (1997). La producción del conocimiento didáctico y el pos-estructuralismo: potencialidades analíticas. En Alfredo J. Veiga-Neto (Comp.). *Crítica post-estructuralista y educación* (pp. 257-272). Barcelona: Laertes-Psicopedagogía.
- Oraisón, Mercede (Coord.) (2005). *Globalización, ciudadanía y educación*. Barcelona: Octaedro.
- Ovejero, Anastasio (1990a). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Ovejero, Anastasio (1990b). Ordenador, escuela y cambio social. En José María Peiró (Ed.). *Trabajo, Organizaciones y Marketing Social* (pp. 215-223). Barcelona: PPU.

- Ovejero, Anastasio (1995). La actual Psicología Social de la Educación: Entre el modernismo y el postmodernismo. En María Teresa Vega y María del Carmen Tabernero (Eds.). *Psicología Social de la Educación y de la Cultura, Ocio, Deporte y Turismo* (pp. 41-56). Madrid: EUEDEMA.
- Ovejero, Anastasio (2000). Psicología social de la educación en España: balance de lo hecho y perspectivas de futuro. En Anastasio Ovejero (Ed.). *La psicología social en España al filo del año 2000: balance y perspectivas* (pp. 241-264). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, Anastasio (2002) Escuela y postmodernidad: Reflexiones sobre los actuales problemas escolares, *Revista de Psicología Social Aplicada*, 12(2), 67-86.
- Ovejero, Anastasio (2004). *Globalización, sociedad y escuela: cómo hacer frente a los principales problemas actuales desde la Psicología Social Crítica*. Universidad de Valladolid. Secretariado de publicaciones e intercambio editorial.
- Pélékidis, Chrysis (1962). *Histoire de l'ephebie attique*. Paris: de Boccard
- Pérez Gómez, Angel I. (1997). Socialización y educación en la época postmoderna. En Javier Goikoetxea y Juan García Peña (Coords.). *Ensayos de Pedagogía Crítica* (pp. 45-65). Barcelona: Popular.
- Reig, Ramón (1995). *El control de la comunicación de masas. Bases estructurales y psicosociales*. Madrid: Libertarias/Prodhufo.
- Reynolds, David; Bollen, R.; Creemers, B.; Hopkins, D.; Stoll, L. y Lagerweij, N. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Ritzer, George (1996). *La MacDologización de la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Ritzer, George (2000). *El encanto de un mundo desencantado*. Barcelona: Ariel.
- Schindler, Norman (1996). Los guardianes del desorden. Rituales de la cultura juvenil en los albores de la era moderna. En Giovanni Levi y Jean Claude Schmitt (Dirs.). (1996). *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna* (pp. 303-363). Madrid: Taurus.
- Silva, Tomaz T. da (1997). El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal?. En Alfredo J. Veiga-Neto (Comp.). *Crítica post-estructuralista y educación* (pp. 273-290). Barcelona: Laertes-Psicopedagogía.
- Stiglitz, Joseph E. (2002). *El malestar en la globalización*. Madrid: Taurus.
- Soltis, Jonas F. (1999). Prólogo. En Cleo H. Cherryholmes. *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación* (pp. 7-9). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Spindler, George (1982). *Doing the ethnography of schooling*. Nueva York: Holt, Reinhart y Winston.
- Tiffin, John y Rajasingham, Lalita (1997). *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, Teun A. (1995). *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*. Madrid: Cátedra.

- Varela, Julia (1995). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En Jorge Larrosa. *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 153-186). Madrid: La Piqueta.
- Vásquez, Ana y Martínez, Isabel. (1996). *La socialización en la escuela: Un perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- Veiga-Neto, Alfredo J. (1997). Michel Foucault y la educación: ¿Hay algo nuevo bajo el sol? En Alfredo J. Veiga-Neto (Comp.). *Crítica post-estructuralista y educación* (pp. 9-62). Barcelona: Laertes-Psicopedagogía.
- Vorraber, Marisa (1997). Elementos para una crítica de las metodologías participativas de investigación. En Alfredo J. Veiga-Neto (Comp.). *Crítica post-estructuralista y educación* (pp. 119-174). Barcelona: Laertes-Psicopedagogía.
- Wexler, Philip (1983). *Critical Social Psychology*. Boston: Routledge and Kegan Paul.

Historia editorial

Recibido: 23/06/2007

Primera revisión: 05/11/2007

Aceptado: 04/12/2007

Formato de citación

Moral, María de la Villa (2007). Poder disciplinario y educación: aproximación foucaultiana desde la Psicología Social. *Athenea Digital*, 13, 71-94. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/413>.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons](#).

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.

No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.

Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)