

Educación y relaciones de poder

Prof. José Botas Carvajal

Profesor de clarinete en el Conservatorio de Música y Danza de Gijón

Diplomado en Ciencias Empresariales

Graduado en maestro en Educación Primaria

RESUMEN

Existen múltiples relaciones de poder y saber que se manifiestan y operan en la escuela, esas relaciones mantienen una estrecha vinculación con la construcción de los sujetos y con la configuración de sus subjetividades. Algunas de esas relaciones son visibles y muy perceptibles, otras, en cambio, pasan desapercibidas, en consecuencia, es necesario indagar con minuciosidad para lograr el objetivo de sacar a la luz los procedimientos, dispositivos y métodos que se hallan camuflados, ignorados u ocultos en los engranajes de los procesos educativos. Aspectos como el discurso, el lenguaje, el régimen de verdad, las prácticas, la cultura, el examen, la disciplina, la pedagogía, los modelos de gestión, la política, la ideología, el currículo, la influencia de los medios de comunicación o el papel de los docentes, son claves a la hora de desentrañar las acciones, instrumentos y técnicas que el poder y el saber implementan con el objetivo de modelar las relaciones entre los individuos, de los sujetos con ellos mismos, además de su incidencia en la conformación de las diferentes personalidades y subjetividades.

Palabras clave: Educación, dispositivo, disciplina, examen, poder, subjetividad

ABSTRACT

There are multiple relations of power and knowledge that are manifested and operate in the school, and these relations are closely linked to the construction of the subjects and the configuration of their subjectivities. Some of these relations are visible and very perceptible, while others go unnoticed. Consequently, it is necessary to investigate in detail in order to achieve the objective of bringing to light the procedures, devices and methods that are camouflaged, ignored or hidden in the gears of educational processes. Aspects such as discourse, language, the regime of truth, practices, culture, examination, discipline,

pedagogy, management models, politics, ideology, curriculum, the influence of the media and the role of teachers are key to unravelling the actions, instruments and techniques that power and knowledge implement in order to shape the relationships between individuals and between subjects and themselves, as well as their impact on the shaping of different personalities and subjectivities.

Key words: Education, device, discipline, examination, examination, power, subjectivity

Introducción

Uno de los cometidos esenciales de cualquier profesor o profesora consiste en la reflexión y el análisis crítico de las prácticas educativas que desarrolla en el aula, por lo que no sólo debe centrarse y preocuparse en su desempeño a la hora de impartir las clases o en el método que utiliza para divulgar el conocimiento, sino que es una obligación ética y moral de cualquier docente examinar y razonar sobre aspectos como la naturaleza y la idoneidad de los saberes que integran el currículo oficial, la intencionalidad que persiguen, las metas y propósitos que pretenden o los intereses a los que sirven. Igualmente, es vital fijar la vista en el currículo oculto, con el fin de columbrar y ser conscientes del poder que las ideas, creencias y valores que se transmiten en las aulas ejercen en la fijación de las identidades de los sujetos.

De manera análoga, es indiscutible la responsabilidad ineludible del docente en la construcción y formación del pensamiento crítico del alumnado, fundamental para que éste sea capaz de comprender la realidad social en la que está sumergido y poder desarrollar, desde ese pensamiento, su capacidad de indagar y reflexionar críticamente con el objetivo de proponer soluciones y alternativas que supongan una mejora de la vida democrática y su consecuente equidad social. Al mismo tiempo, la puesta en práctica de acciones que permitan incentivar y fomentar la autonomía de los sujetos, concebir sistemas que los habilite para interpretar la sociedad, idear pautas para que logren descifrar sus procedimientos y mecanismos, transformar al alumnado en pensadores activos, críticos y colaborativos o promover otras perspectivas y posibilidades sociales, se erigen como labores imprescindibles y cruciales de los/as docentes. Este enfoque confirma las palabras de Henry

Armand Giroux al afirmar que los profesores y las profesoras deben actuar como intelectuales transformativos, es decir, no ser simples ejecutores y transmisores de saberes prescritos por instancias superiores, sino sujetos reflexivos y críticos respecto al sistema educativo y comprometidos con la modificación y anulación de los obstáculos que impiden el desarrollo de una sociedad más democrática y justa. La reflexión sobre las tensiones que caracterizan el proceso educativo y el propio papel que deben asumir como mediadores entre una educación para el control, pero también para la liberación, es una tarea esencial a la hora de guiar y orientar la tarea docente¹.

Por lo tanto, es importante responder y dilucidar una serie de cuestiones inherentes al ámbito escolar como el modo en el que los discursos generan sujetos, objetos y prácticas; las razones por las que la escuela ha llegado a ser como es en la actualidad, qué o quién lo ha posibilitado y qué o quiénes la han dotado de legitimidad; qué mecanismos permitieron que la escuela esté constituida de esta manera y por qué se desestimaron otras condiciones posibles. Por lo tanto, los objetivos de este trabajo se focalizan en la necesidad de enfrentar el proceso de educación institucionalizada, es decir, en los dispositivos de poder y su régimen de verdad y en la exploración de las posibilidades emancipatorias. De la misma manera, las relaciones de poder-saber y subjetividad, los discursos y las prácticas escolares que amparan los procesos de normalización, los mecanismos de control o el papel de los maestros y maestras, son también objeto de este trabajo.

Metodología

El trabajo está inspirado y fundamentado en la metodología que Michel Foucault denomina arqueológica y genealógica, y su finalidad reside en la búsqueda y análisis de las articulaciones entre poder, saber y subjetivación en el ámbito educativo. En primer lugar, hay que tener presente que los conceptos de arqueología y genealogía no son ni semejantes ni opuestos, pero sí son inseparables, sucesivos y se complementan mutuamente. El autor entiende la genealogía como un medio para analizar un problema a partir de una situación presente, y aunque revelar el nacimiento y procedimiento de cualquier aspecto actual ya había sido planteado por Emile Durkheim, ambos autores se inspiraron en el método

¹ Los profesores y las profesoras nos enfrentamos al reto de educar a una ciudadanía que ha de ser consciente de su responsabilidad social y política como miembro de una polis, al tiempo que ha de atreverse a soñar con un mundo posible.

genealógico que había formulado en su filosofía crítica Friedrich Nietzsche, quien propugnaba la búsqueda de la procedencia y emergencia de un hecho². Ahora bien, la genealogía no se fundamenta en una evolución lineal y continua de la historia, sin interrupciones, sino que, por el contrario, asume fragmentaciones, rupturas, supresiones, ocultaciones, confusiones, equivocaciones y discontinuidades que evidencian su fragilidad, contingencia y relatividad. Por lo tanto, un estudio genealógico debe mostrar las hostilidades, enfrentamientos y luchas de poder que viabilizan la aparición de un hecho, reconstruir el marco de emergencia de un acontecimiento u objeto o analizar la aparición de determinadas subjetividades y modos de creación de verdad. De ahí, que una de las cuestiones primordiales de una investigación genealógica resida en descifrar, describir, comprender e interpretar cómo se ha construido el presente, de qué manera emerge esta realidad, cuáles son sus soportes y qué es lo que lo institucionaliza, faculta y legitima.

Asimismo, este instrumento nos permite elucidar los cambios y el origen de las estructuras que actúan sin percatarnos de su acción, canalizando nuestros comportamientos y que, de igual modo, rigen y dirigen nuestro pensamiento además de influir decisivamente en nuestras vidas. Respecto al concepto de arqueología, Foucault no la interpreta ni utiliza desde una perspectiva científica convencional y tradicional, sino que usa esta herramienta para escrutar las configuraciones y transformaciones de los saberes en diferentes coyunturas históricas, e igualmente, el modo en que esos periodos históricos generan y propagan esos saberes. Es decir, la arqueología posibilita la indagación sobre la constitución de los saberes y nos muestra el funcionamiento de los discursos en la cultura de nuestra sociedad, se fundamenta, por tanto, en el discurso. Por otra parte, esta herramienta nos permite escudriñar las verdades de una época y sus discontinuidades, precisando el modo en que se han legitimado y oficializado en un momento dado e identificando el comienzo de su descrédito y desaparición del discurso oficial, apareciendo de nuevo durante otro periodo histórico o permaneciendo en el olvido. Además, es crucial identificar los discursos y los mecanismos de configuración de los enunciados que hacen posible la consolidación de las verdades oficiales, con el propósito de reconocer y analizar su materialización a través de las prácticas que esos discursos propician. Aunque es preciso tener siempre en consideración que, para

² Según Nietzsche, la emergencia atañe a su punto de aparición y se manifiesta como una confrontación de poderes que rivalizan por el control y el dominio; mientras que la procedencia, toma en consideración la diversidad y pluralidad del origen de un concepto o carácter, que se ha conformado gracias a múltiples acontecimientos o mediante la confrontación con ellos.

Foucault, la verdad es siempre relativa, no cree en su condición universal, esencial o axiomática, la considera un artificio originado en un momento histórico concreto.

De manera análoga, cabe señalar que el análisis arqueológico no pretende desentrañar los significados de las frases que componen los enunciados o los discursos, ni tampoco las pretensiones del individuo que las formula. Su objetivo consiste en analizar las prácticas discursivas en función de los preceptos que establecen su conformación y surgimiento además de las pautas que restringen o posibilitan su articulación, difusión, legitimación o rechazo, esto es, comprender la validez de ciertos enunciados y no de otros, los motivos de su formación, sus discontinuidades y la forma en que se han constituido, organizado y transitado los saberes en un momento dado de la historia.

En definitiva, para efectuar un análisis de cualquier elemento del presente por medio de la genealogía, se requiere de la arqueología, ya que nos permite estudiar las pautas de conformación de los discursos y sus discontinuidades. Por consiguiente, una investigación fundamentada en la genealogía y arqueología foucaultiana, entraña escrutar problemas, dispositivos, instituciones o acontecimientos del presente, preguntarse acerca del funcionamiento de las cosas, indagar sobre la estructura y el modo en que se concretan las relaciones cotidianas conformadas a partir de las conexiones entre saber y poder, que, a su vez, implican la generación de ciertos discursos y prácticas considerados “normales”. En consecuencia, esta clase de indagación viabiliza la comprensión de los hechos o alteraciones que han hecho posible la concepción de los saberes, discursos y sujetos en un periodo determinado, precisa, igualmente, qué enunciados han operado como verdades, cuándo y por qué han aparecido, qué los ha posibilitado y qué subjetividades ha producido, esto es: saber, poder y prácticas sociales.

La importancia de implementar un análisis genealógico y arqueológico referente a la escuela estriba en la necesidad de descubrir los poderes y los discursos que han estado involucrados en la conformación de los saberes escolares y en identificar las disquisiciones que favorecieron la estructuración y configuración del sistema educativo actual³. Otro punto

³ No obstante, trazar lineal y detalladamente el periplo de la escuela a lo largo de la historia no es uno de los objetivos de este trabajo, ni tampoco la descripción de las diferentes leyes y regulaciones que la han pautado históricamente, sino que el foco va a estar fijado en la comprensión de las diferentes confrontaciones y pugnas entre poder y saber que han propiciado su formación, así como en poner al descubierto las verdades que son legitimadas a través de determinados discursos y prácticas.

sustancial del análisis de las relaciones de poder en la escuela reside en el estudio genealógico de la capacidad normalizadora de las instituciones escolares, en la observación de las técnicas y prácticas de normalización que se emplean, su vinculación con el poder disciplinario y su concreción en los cuerpos, conductas y actuaciones de los alumnos y alumnas⁴. Igualmente, es importante situar la atención en la objetivación, clasificación y jerarquización que se produce a través del examen u otros dispositivos. Este estudio genealógico debe estar apoyado y complementado por otro arqueológico, con la finalidad de desenmascarar los discursos pedagógicos, sociales y educativos que han amparado y posibilitado estas normas, ciertos regímenes de verdad, y han generado a su vez, determinadas subjetividades enlazadas con ellos por medio de un entramado de prácticas educativas y de instituciones coercitivas.

En resumen, por medio de esta metodología es plausible realizar un análisis de la escuela desde una perspectiva diferente a la realizada por medio de disciplinas como la psicología, la sociología o la historia de la educación. Permite estudiar y analizar las condiciones que hicieron posible la conformación de la escuela tal como la conocemos hoy, gracias a la descripción y exploración de las relaciones de saber y poder que atraviesan a la sociedad y a las instituciones escolares, que son un producto de ésta; favorece, así mismo, la indagación tanto del papel de los docentes y las docentes como sujetos de saber cómo el de la pedagogía a la hora de juzgar qué saberes deben ser transmitidos y cuáles subyugados u omitidos y, de la misma forma, propicia la observación de las variadas estrategias académicas puestas en funcionamiento por las escuelas actuales y su contribución en la conformación de las subjetividades y la configuración de los individuos.

Educación y relaciones de poder

Las relaciones, vinculaciones y nexos que se producen en la vida cotidiana entre los sujetos, ya sean de tipo personal, profesional, fraternal, laboral, educativo, institucional o de otra índole, están influenciadas, condicionadas, supeditadas y configuradas por una amalgama de acciones, normas y procedimientos, relaciones de poder, que regulan y pautan lo que en

⁴ Entrada y salida del edificio en filas, manera de permanecer sentados, obligación de alzar la mano para intervenir, guardar silencio, la organización del tiempo lectivo según las diferentes disciplinas o la vigilancia constante por parte de los docentes, es decir, el control y la disciplina.

una situación y momento histórico preciso son valoradas como normales y lícitas. De la misma forma, las relaciones de poder establecen, articulan y refrendan las

diversas maneras de ser sujeto mediante su objetivación, moldean la formación de las subjetividades y las canalizan y orientan hacia determinados propósitos sociales.

Estas relaciones de poder, que intervienen en todas las esferas sociales que envuelven a los sujetos, participan e influyen en la organización de la sociedad y en sus relaciones de diversas formas, operan a través de diferentes dispositivos, mecanismos e instituciones y determinan y legitiman los comportamientos, acciones, conocimientos e individualidades consideradas adecuadas, y por lo tanto aceptadas, en un estadio histórico determinado. Estas relaciones no son estables, permanentes o inmóviles, ya que los individuos se sitúan en diferentes posiciones vitales dependiendo del rol que encarnen en cada momento y circunstancia, así, un sujeto desempeña diferentes papeles en una fase puntual de su vida, ya sea como madre, padre, hijo, hija, alumna, alumno, docente, paciente, ciudadana, ciudadano, etc. ocasionando y suscitando acciones de poder dispares, según su estatus, en las múltiples relaciones sociales en las que participa, emergiendo de esta manera el carácter poliédrico y variable de las subjetividades de los sujetos que preconizaba M. Foucault⁵. Las relaciones de poder son fundamentales para el autor, que no concibe la existencia de una sociedad que no esté articulada y sostenida por ellas, dado que posibilitan que los sujetos se provean de una serie de reglas, pautas, conductas y una ética que permiten su participación en las diferentes interacciones sociales, pero, a la vez, los miembros de la sociedad deben fraguar y estructurar formas de resistencia y de emancipación frente a los ataques de las estructuras de poder, por medio de sus instituciones, dispositivos o tecnologías, a las libertades y a los derechos individuales.

De manera interrelacionada e indisociable con el poder se entrelazan las relaciones de saber, inherentes y consustanciales a las relaciones de poder, a las que dotan de fundamento y sustento con el fin de ratificar sus presupuestos. Ningún mecanismo de poder puede desplegarse sin que los procesos, dispositivos, instituciones y sistemas que emplea sean

⁵ Es importante tener presente la prístina distinción que el autor establece entre las relaciones de poder y las de dominación. Mientras que las de dominación acaecen invariablemente de forma asimétrica y la independencia de los individuos permanece restringida o efectivamente cercenada, las de poder solo acontecen entre individuos que gozan de libertad y que pueden plantear diferentes tipos de resistencias.

validados y legitimados por una serie de saberes aceptados en una determinada época. En definitiva, el concepto de saber puede ser definido como un conjunto de conocimientos que son reconocidos y admitidos como verdaderos en un periodo concreto y en relación con unas áreas definidas y el de poder, como una serie de acciones y procedimientos capaces de incitar y generar conductas, razonamientos y prácticas discursivas estimadas como aptas, según unas normas y preceptos específicos que subyacen en toda sociedad.

La escuela es una institución que organiza, sistematiza, regulariza, ordena y en ocasiones jerarquiza, pero que, al mismo tiempo, fomenta la autodeterminación, la autorrealización y el pensamiento crítico. Es una entidad perteneciente e integrada en la sociedad, que está dotada de un rol esencial en su organización y que posee un claro carácter intencional. En consecuencia, debido a su carácter eminentemente social y a las relaciones derivadas de esta condición, las acciones de poder-saber, inmanentes a toda clase de relaciones, también atraviesan, influyen y condicionan las relaciones educativas que se producen entre los sujetos involucrados en el ciclo educativo y, del mismo modo, inciden en la configuración y construcción de la identidad de los sujetos a lo largo de su periodo de escolarización. El poder procura transmitir, conservar, preservar y afianzar los patrones de conducta, ideas y valores demandados y admitidos por la sociedad, de ahí, que los principios educativos siempre estén asociados con una concepción del mundo y de la vida reconocidos en una época concreta, por lo que siempre parten de lo establecido, de lo socialmente admitido en un momento dado, tratando de garantizar de este modo la herencia cultural y de impedir las desviaciones de los sujetos. Se puede afirmar, por lo tanto, que la escuela nunca es neutra ni objetiva.

Las instituciones educativas detentan un papel principal en los procesos de normalización de los sujetos: decretan reglas, generan actos educativos y, además, provocan acciones y conductas en el profesorado y en el alumnado. Otro rasgo importante de la escuela es su estrecha vinculación con las administraciones educativas, dirigidas por los grupos dominantes que ejercen el poder político y que tienen, entre otras prerrogativas, la de dictaminar los saberes que deben difundirse y los que deben permanecer ocultos. Además, la escuela se erige como una pieza fundamental en los procesos de subjetivación de los individuos debido a que, en el campo escolar, los individuos se constituyen como objetos y sujetos de las acciones y conocimientos por medio de las prácticas discursivas y no discursivas que utiliza la pedagogía y, paralelamente, mediante las prácticas disciplinarias.

No obstante, las instituciones educativas conforman un ámbito fecundo e idóneo para la emancipación y el pensamiento crítico, al igual que para la emergencia de resistencias que se opongan al poder.

Foucault, según S. J. Ball, consideraba el *discurso* un concepto crucial en su ámbito de análisis, y afirmaba que “*se refieren a lo que puede ser dicho y pensado, pero también a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad*” (Ball, 1993: 6). En otras palabras, los discursos son un elemento transcendental en la configuración de las subjetividades en la escuela, al igual que en la sociedad, debido a que llevan aparejados ciertos significados y vinculaciones sociales. No obstante, es importante subrayar que no han seguido una línea continua a lo largo de la historia, sino que, por el contrario, aparecen y desaparecen según las diferentes fuerzas y saberes predominantes en cada periodo y, además, un discurso legitimado mantiene discordancias con otras posibilidades de discurso. La pregunta que nos podemos plantear, al igual que Foucault, es por qué emergen unos enunciados y no otros.

Respecto al discurso en la escuela, Foucault aseveraba que:

Los ámbitos educativos están sujetos al discurso, pero también están envueltos, en sentido fundamental, en la propagación y divulgación selectiva de discursos, en la “adecuación social” de estos. Las instituciones educativas controlan el acceso de los individuos a los diversos tipos de discurso... Todo sistema educativo constituye un medio político de mantener o modificar la adecuación de los discursos al saber y al poder que llevan consigo (Ball, 1993: 7).

Otro concepto directamente conectado con el discurso es el *régimen de verdad*, que fue una de las grandes preocupaciones en la obra de Foucault, quien aseveraba en una entrevista que “*...las personas aceptan como verdad, como evidencia, ciertos temas que se han construido en un determinado momento de la historia, y que esa presunta evidencia puede criticarse y destruirse*” (Ball, 1993: 6). Es decir, la verdad se produce y se pone en circulación con la anuencia de sujetos libres mediante prácticas de poder a través de determinadas instituciones coercitivas⁶. Las verdades acreditadas y las ocultadas o desprestigiadas han aparecido y desaparecido durante todo este tiempo al albur de las necesidades del poder y amparadas por el saber, adaptándose a las necesidades y vicisitudes del poder en cada periodo histórico y

⁶ Hay que tener en cuenta que los regímenes de verdad que han imperado en los diferentes estadios históricos no han seguido una línea de continuidad o de evolución, tampoco han estado sometidos a las reglas de la causalidad.

delineando una trayectoria claramente discontinua. Dentro de la esfera educativa, los maestros y las maestras debemos lidiar con cuestiones relativas a las verdades legitimadas y, sobre todo, a las reprimidas u ocultadas, teniendo que establecer el modo de explicitar la verdad en el aula, las opciones de lucha, resistencia o emancipación posibles o indagar sobre qué o quiénes validan las verdades y de qué modo lo llevan a cabo.

Se debe agregar que los discursos se materializan en diferentes tipos de prácticas: sociales, educativas, pedagógicas, discursivas, económicas, políticas, etc. Un paradigma de esta concretización, donde además se pueden observar con claridad las pulsiones de las relaciones de poder y saber, es en el curriculum, prescrito por las autoridades y de obligado cumplimiento por parte de los docentes. H. Giroux constata además que:

No hay una consideración sobre la función y la naturaleza del curriculum oculto, es decir, sobre aquellos mensajes y valores que se transmiten a los estudiantes silenciosamente, a través de la selección de formas específicas de conocimiento, el uso de relaciones específicas dentro del aula y las características que describen la estructura organizativa de la escuela (Giroux, 2002: 44).

Por otra parte, el curriculum oculto difunde las normas, reglas, virtudes, conductas o creencias dominantes de una sociedad concreta a través de las relaciones entre los profesores y las profesoras y los alumnos y las alumnas, entre el propio alumnado y también mediante la forma de utilizar el lenguaje por parte del profesorado, el modo de distribuir y mostrar el conocimiento o su posición ante determinados aspectos y problemáticas sociales, este curriculum es crucial para la formación de las subjetividades de los alumnos y las alumnas⁷. El curriculum no se debería acatar y aceptar acríticamente, como si de un mandato divino se tratara, pero está claro que el papel del profesor se asemeja en muchas ocasiones, tal como expone H. Giroux, al de un técnico superior cuya única misión es la de trasladar y distribuir conocimientos impuestos por autoridades superiores, con un margen de maniobra cada vez más estrecho, ahogado por la burocracia y estrechamente vigilado y se podría decir que hasta tutelado por el sistema, sintiendo las presiones ejercidas por los estamentos de poder, con la amenaza velada del castigo si no cumple con las normas y con el mantenimiento del “statu quo”. En definitiva, vigilar y castigar, todos observan y todos somos observados: el maestro

⁷ Esto parece confirmar que la triada docente-discente-curriculum y las relaciones asociadas que se generan, vertebran la actividad diaria en la escuela y bajo mi punto de vista, constituyen la esencia de la educación, de ahí la importancia del papel del docente a la hora de afrontar y desplegar las “instrucciones” del curriculum.

o la maestra a los alumnos y alumnas, el equipo directivo a los docentes, los inspectores a todo el claustro, el jefe de los inspectores a los inspectores...

Este sistema hace que resista el conjunto, y lo atraviesa íntegramente por efectos de poder que se apoyan unos sobre otros: vigilantes perpetuamente vigilados...permite al poder disciplinario ser a la vez absolutamente indiscreto, ya que está por doquier y siempre alerta, no deja en principio ninguna zona de sombra y controla sin cesar a aquellos mismos que están encargados de controlarlo (Foucault, 1996: 182).

Todo debe quedar anotado, clasificado, calificado, a fin de cuentas, objetivado, hasta el último detalle.

Prácticas discursivas en la escuela

Al igual que ocurre en otros espacios de nuestra sociedad, el sector educativo produce discursos específicos, pero, además, las instituciones educativas distribuyen y ponen en circulación sólo los que considera verdaderos ocultando o excluyendo aquellos que no se adecuan a las necesidades del poder. Mediante las prácticas discursivas, la escuela produce y transmite la cultura dominante, donde se encuentran insertadas las costumbres y tradiciones de una sociedad, además de determinadas ideas y valores que influyen inexorablemente en la formación de la subjetividad de los alumnos y las alumnas y que, por lo tanto, tienen un gran efecto respecto al modo con el que afrontan y comprenden las diversas temáticas abordadas en el aula.

Así pues, las palabras ordenan las cosas y estructuran la realidad y en esas posibles combinaciones y disposiciones de las palabras quedan excluidas otras composiciones viables de enunciados, por lo que la realidad es aprehendida de diferentes formas según los diversos discursos. En la escuela, los discursos son seleccionados por las estructuras de poder por medio de diferentes herramientas, como el currículum, que se sustancia en diversas asignaturas que abarcan diferentes disciplinas mientras que es el saber el que regulariza y restringe lo que es decible, quiénes pueden hablar y diferencia lo verdadero de lo falso.

Es posible ilustrar mejor la importancia de la combinación de las palabras en las prácticas discursivas, empleando un hecho histórico que es estudiado con profusión tanto en primaria como en secundaria y, además, forma parte del imaginario colectivo de nuestra sociedad, se

trata de la llegada de Cristóbal Colón al continente americano. Distintas investigaciones arqueológicas, históricas, filológicas especulan sobre incursiones previas de exploradores que habrían llegado al continente americano mucho antes que Colón, desde esquimales a través del Estrecho de Bering a comerciantes fenicios y griegos o navegantes europeos. No obstante, lo que hace de la llegada de Colón una gesta no es que desvela la existencia de un vasto territorio, sino las consecuencias de ese episodio. De hecho, los manuales escolares asocian “descubrir” con llevar lengua, cultura y religión y ocultan tanto las ventajas que tuvo para España y Europa, como la violencia y expolio que sufrieron los pueblos que habitaban el continente. Al utilizar de manera reiterada la palabra descubrir y no conquistar, se suaviza la intervención de la cultura occidental en esa área, se objetiva la conquista como algo positivo. Se podrían emplear otras combinaciones de palabras y otros enunciados, pero las instituciones educativas, sociales, económicas, etc. de España quieren dotarle de ese significado. De esta forma el discurso es seleccionado y no se difunde en su totalidad, únicamente se pone en circulación lo que es legitimado por el saber valorando todo lo que se conceptúa como positivo, pero excluyendo y ocultando los aspectos más duros del acontecimiento.

Estas prácticas discursivas están amparadas por el *régimen de verdad* establecido por las instituciones reglamentadas, que legitiman los sujetos que están autorizados a hablar y delimitan el modo de hacerlo, excluyendo a su vez otras prácticas discursivas. En este caso, el discurso que emerge y se distribuye habla exclusivamente de las aportaciones intelectuales y materiales de los conquistadores: lengua, religión, costumbres o tecnología, que son, por tanto, objeto del discurso educativo, pero no así las guerras, el expolio, las enfermedades o el exterminio que soportaron los pueblos conquistados. Pero, cómo se ha institucionalizado y legitimado esta verdad, cómo se ha hecho posible. Se ha hecho posible y se ha institucionalizado mediante la narración histórica tradicional, que, al suponer una descripción minuciosa y lineal de los acontecimientos, confiere a los hechos el carácter de verdaderos desde un punto de vista convencional de la historia. Sin embargo, sólo muestra los argumentos de los vencedores y de los poderosos, mientras, los discursos de los pueblos que fueron subyugados no son accesibles en el ámbito educativo, es decir, existe una diferenciación de los discursos en las instituciones educativas, algunos son escuchados y aceptados como verdaderos mientras que de los otros no se habla o son directamente rechazados, de este modo, las subjetividades de los alumnos son configuradas según los

patrones sociales imperantes. En definitiva, la cuestión que deberíamos plantearnos sería: ¿qué tipo de sujeto queremos formar en la escuela? ¿un sujeto sujetado para la libertad o para el sometimiento?

En este ejemplo, el discurso aparece como una práctica pedagógica a través de la cual se forma, pone en circulación y difunde lo política y socialmente aceptado e impuesto por el poder en este momento específico de la historia. En años precedentes, sobre todo en los centrales del siglo pasado, bajo otras circunstancias y con otro tipo de instituciones, este acontecimiento histórico sirvió para enaltecer ciertas ideas y valores que el régimen que regía en aquel momento los destinos del país pretendía poner en valor, como eran la evangelización de las ovejas descarriadas o la gallardía de los descubridores que nacían en suelo patrio. En la escuela de ese periodo, la llegada a América era tratada como una de las grandes gestas del país, un hecho que mostraba el carácter diferencial de los sujetos del país y se empleaban para ello diversos discursos, materializados en diferentes soportes como libros, tebeos, películas, monumentos, etc., incluso en 1918 se había institucionalizado el día 12 de octubre como Día de la Raza y así se mantuvo hasta 1958 en que pasó a ser el Día de la Hispanidad. Desde los movimientos indigenistas estas denominaciones fueron cuestionadas y rechazadas, pues suponen la celebración del expolio y exterminio de pueblos originarios, de sus riquezas y culturas⁸.

En definitiva, el mismo hecho histórico se singulariza y difunde según la especificidad de cada momento histórico, porque las epistemes vigentes configuran el saber de cada época y normalizan un determinado modelo de conocimiento con el objeto de conformar las subjetividades deseadas y de configurar un cuerpo, un sujeto determinado en ese momento sociohistórico, en este caso, un sujeto con una superioridad moral, intelectual y espiritual sobre los sujetos “descubiertos”, que no colonizados o conquistados. Otros hechos acaecidos durante el devenir histórico de nuestro país son presentados de forma totalmente diferente, utilizando otras palabras y enunciados. Así, la llegada de los musulmanes en el siglo VIII o de los franceses, en el XIX, son calificadas de invasiones, y las guerras entabladas contra ellos han sido denominadas como “Reconquista” o “Guerra de la Independencia”, con el

⁸ Desde 1987, en España, es por ley la Fiesta Nacional de España. En cambio, los movimientos indigenistas reclamaron la denominación de ese día como Día de la Resistencia Indígena y finalmente optaron por un nombre menos combativo y más conciliador como es Día Internacional de la Solidaridad con los Pueblos Indígenas.

objetivo de crear una identidad nacional y formar una serie de mitos que cohesionen al país formando parte del imaginario colectivo⁹.

Todavía cabe señalar que los discursos que son aceptados como verdaderos están respaldados por el régimen de verdad de cada sociedad y cultura. Foucault apunta al respecto que:

Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su política general de verdad: es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero (...) La verdad está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que induce y que la acompañan (Foucault, 1991: 187).

Hay que señalar en este sentido que las relaciones de poder, caracterizadas por ser transversales y reticulares, no pueden establecer ni constituir el cuerpo social si no es a través de una puesta en circulación, una distribución y un funcionamiento del discurso que avale el régimen de verdad que pretende instaurar. Sólo por medio de la producción de enunciados sancionados como verdaderos y de la implementación de prácticas discursivas y extra discursivas es posible ejercitar el poder, teniendo presente que desde un punto de vista foucaultiano las verdades universales no existen. Desde su perspectiva, la *verdad* supone un conjunto de reglas que distinguen la verdad de la falsedad en un momento histórico concreto, están apoyadas por una serie de instituciones coercitivas que pueden ser institucionales, políticas o económicas y que además configuran a los sujetos.

Escuela

La escuela ha venido siendo la instancia por antonomasia de la sujeción social. Las sociedades modernas fueron asumiendo la educación colectiva desplazando esa función desde las familias y las iglesias y convirtiendo a la escuela en la instancia obligatoria por la que ha de pasar su infancia y primera juventud. Es por ello por lo que hemos de rastrear las

⁹ La elección de las palabras en un discurso determina ostensiblemente el sentido y el significado que se pretende transmitir, legitimando un tipo de saber, el histórico, político, económico y moral en este caso.

condiciones que la hicieron posible, sus fundamentaciones, su funcionamiento y las vicisitudes que ha atravesado.

La escuela moderna pone en práctica una serie de estrategias educativas que persiguen la homogeneización del alumnado y lo hace por medio de la implementación de una serie de métodos de clasificación y división, como son los exámenes o las prácticas de disciplina, control, vigilancia y castigo, que tienen como objetivo la normalización. En este sentido, la escuela está conformada por una serie de gestos silenciosos, hábitos, costumbres y rituales que son aprendidos y adquiridos por los alumnos y las alumnas desde etapas muy tempranas y que les permiten comprender e interiorizar los conceptos de autoridad y jerarquía¹⁰.

La disciplina, el castigo, la distribución del tiempo y del espacio, la vigilancia, el control o el examen son conceptos que forman parte del vocabulario y de la idiosincrasia de los dispositivos escolares. Tradicionalmente, los alumnos y las alumnas en el aula están sentados formando filas, uno detrás de otro, y al frente de todos ellos se sitúa el profesor o la profesora, representante de la autoridad y del conocimiento, confiriendo a esta disposición un carácter netamente simbólico. Además, las diferentes acciones educativas acontecen siguiendo un horario rígido, señalado por un código acústico que se exterioriza por medio de timbres, sirenas o en algunos centros educativos más afortunados utilizan fragmentos de música clásica, por lo que el intercambio educativo empieza y acaba por exigencia de un horario inflexible, que no tiene en cuenta los factores cognitivos de los alumnos y las alumnas.

Cada individuo es analizado, descrito, clasificado, jerarquizado, normalizado y objetivado durante el transcurso de su etapa educativa, así, objetivamos al alumnado como de altas capacidades, con dificultades de aprendizaje, hiperactivo, disléxico, etc., jerarquizando, por tanto, sus capacidades y aptitudes, controlando su eficiencia y rendimiento e influyendo decisivamente en la configuración de sus subjetividades. A estas prácticas de objetivación, categorización, encasillamiento y división, Foucault las denomina “prácticas divisoras”, y son claves en las planificaciones educativas modernas, aparte de mantener un vínculo evidente con otras disciplinas que se ocupan del estudio de la educación, ya sea la psicología, la pedagogía o la sociología. Estas objetivaciones del alumnado ejercen una influencia

¹⁰ Muchas de estas prácticas inciden directamente sobre los cuerpos de los alumnos y las alumnas, como la manera de estar sentados, la forma de coger el lápiz, alzar la mano para intervenir, circular por los pasillos del centro educativo o la forma de entrar y salir del recinto escolar o del aula.

decisiva y tienen repercusiones en la formación de sus identidades y subjetividades, puesto que la utilización de diferentes pedagogías o las diferentes interrelaciones entre el docente y el alumnado transmiten mensajes diferentes en función del alumno o alumna al que se dirigen. La categorización de los estudiantes supeditada a sus capacidades, la segregación de alumnos y alumnas con dificultades, el acceso a diferentes clases de educación o la clasificación de los diversos tipos de inteligencia forman parte también de las “prácticas divisoras”.

La temprana experiencia de la exclusión empuja a los estudiantes a *elecciones* menos prestigiosas y valoradas social y económicamente, operando esa política de *tierra quemada*, en la que un campo del saber recibe alumnado poco estimulado intelectualmente y deviene desprestigiado o porque es desprestigiado favorece la desidia intelectual¹¹. Incluso algunos estudiantes con expedientes académicos brillantes y con intenciones de formarse en disciplinas pertenecientes a la rama de humanidades o artísticas, son presionados socialmente, sobre todo por parte de la familia, docentes y compañeros, para que abandonen esas ideas y regresen al camino correcto. Sin duda, estas consideraciones sociales, estimuladas e impulsadas por los estamentos de poder, afectan indiscutiblemente a la configuración de las subjetividades y a las conductas de los alumnos y alumnas, que aprecian y experimentan en carne propia la fuerza de la normalización, que es promovida, difundida, estimulada, impulsada, instigada e incentivada por el poder del mercado por medio de múltiples mensajes, o sea, discursos¹².

¿Cómo hemos llegado a esto? La respuesta la podemos vislumbrar en las nuevas relaciones de poder-saber proyectadas por la economía de mercado, que decide qué es lo normal en su pretensión de estimular e incentivar la cultura de consumo y su idea de progreso, en la que el encaje y ajuste de los sujetos y de los saberes no productivos económicamente tienen una difícil cabida. Los objetivos y necesidades del poder son diferentes en cada época, no

¹¹ Una de las cuestiones que en el campo educativo y en el social se considera normal, es que el alumnado albergue el deseo de acceder a la universidad, todos aquellos que optan por otro tipo de estudios, formación profesional, artística o de otra índole, son vistos como sujetos que no se ajustan a la norma, que, en la actualidad consiste en completar estudios superiores de carácter técnico, tecnológico o relacionados con el ámbito sanitario.

¹² Estas señales son enviadas y adoptan múltiples fisonomías, a veces adquieren una forma visible y otras no tan visible, en ocasiones son tenues y sutiles y en otras torpes y evidentes, algunas veces son directas y en otras apenas perceptibles, pero siempre empapan y atraviesan todas las capas de la sociedad de múltiples formas.

obstante, en todas ellas trata de satisfacer sus pretensiones, adecuando y ajustando a la sociedad y a los conocimientos bajo sus prerrogativas. La razón por la que el poder triunfa es porque se fragmenta, actúa de manera descentralizada y reticular y se capilariza, además, las instituciones coercitivas caen en la cuenta de que el poder es mucho más efectivo cuando se logra la normalización de una conducta o discurso que cuando se veta o censura.

Por otro lado, los conceptos de disciplina, tecnología y sociedad disciplinaria son esenciales para comprender el funcionamiento actual de las escuelas debido a que, para el desarrollo de esos conceptos, tuvieron una gran relevancia las instituciones educativas. El concepto “disciplina” procede del latín¹³ y a tenor de lo que afirma Keith Hoskin, *“en latín tiene el mismo doble sentido que mantiene en la actualidad, refiriéndose tanto a las antiguas artes del saber, como filosofía, música y retórica, como a los problemas del poder, como, por ejemplo, en disciplina militar”* (Ball, 1993: 34). Por lo tanto, la palabra disciplina posee dos denotaciones, una como rama del saber y otra como método de control y corrección. Por otro lado, Foucault define la disciplina como *“los métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar disciplinas”* (Foucault, 1996: 141). En definitiva, la disciplina es una forma específica de ejercer el poder que cuenta con sus propios instrumentos, tecnologías y estrategias.

Según Foucault, entre las postrimerías del siglo XVIII y principios del siglo XIX, se produce el surgimiento de la sociedad disciplinaria, que funcionaba mediante una serie de instrumentos como la regulación del espacio y del tiempo, que estaban estructurados detalladamente; la vigilancia constante para modelar las conductas, o sea el panóptico y los procedimientos dedicados a sustentar la seguridad y la estabilidad social. Aparecen, por tanto, las tecnologías disciplinarias, que se centraban en los cuerpos de los sujetos y estaban destinadas a su vigilancia, control y adiestramiento con el fin de obtener individuos dóciles. Estos conceptos sobre la disciplina tienen relación con la escuela, debido a que la institución escolar era una de las instituciones disciplinarias de las que habla Foucault en su análisis de la sociedad disciplinaria, al igual que los hospitales o las prisiones. En ellas, funcionaban una serie de dispositivos ideados para controlar a los sujetos e igualmente se originaron

¹³ Etimológicamente, procede de la palabra discipulina, y su significado sería el aprendizaje (*disci*) del niño (*puer/puella*), por lo que conlleva una clara denotación educativa.

ciertos tipos de discursos específicos como el médico, el jurídico o el pedagógico. Todas estas instituciones disciplinarias estaban diseñadas en correspondencia con el modelo monacal, es decir, emulaban el tipo de vida de los monasterios.

Por otra parte, estos dispositivos objetivan a los sujetos de un modo novedoso, aparecen nuevas formas de ser sujeto como loco, sano, disciplinado, racional, normal, etc. Esto es debido a que las instituciones disciplinarias establecen su propio saber con la finalidad de legitimar las objetivaciones de los sujetos, así, surge el saber pedagógico, el médico, el psiquiátrico, etc. A cada uno de los sujetos que se apartan de la norma instaurada en cada una de esas instituciones, se les aplican técnicas disciplinarias, como la vigilancia, el castigo o el examen, con el fin de corregir sus comportamientos y que, de esta forma, se adecúen a la pauta establecida por el saber legitimado. La normalización que efectúan las instituciones disciplinarias, en consecuencia, tiene como objetivo la homogeneización de los sujetos, es decir, el objetivo último consiste en que nadie se aparte de los límites dictaminados, apareciendo por este motivo las categorizaciones duales de los sujetos: sano-enfermo, si se trata de una institución médica; inteligente-ignorante en una educativa o culpable-inocente si nos referimos al campo del derecho. Estas maneras de objetivar se sustentan en el saber de esas instituciones, que no tienen en cuenta el carácter poliédrico de los sujetos, sino que se ciñen a su propio saber.

Por otro lado, las tecnologías disciplinarias operan a través de una estructuración minuciosa del tiempo y del espacio y de las relaciones entre los sujetos, sirviéndose para ello de una serie de mecanismos de observación jerárquica y de procesos de normalización desarrollados en el interior de esas instituciones cerradas. Estas tecnologías disciplinarias se materializan en las prácticas disciplinarias, cuya finalidad radica en el encauzamiento de las conductas, la disminución de las desviaciones y la transformación de los sujetos en objetos dóciles, manejables, adaptables, dúctiles, eficaces y eficientes, es decir, su finalidad es la normalización, esto es, las reglas y normas que permiten clasificar y distinguir lo que es normal de lo que no lo es de acuerdo con un saber determinado. Según los análisis de Foucault, con el propósito de aplicar esas técnicas disciplinarias el poder disciplinario emplea tres instrumentos característicos: la observación jerárquica, el juicio normalizador y el examen. La observación jerárquica se sustentaba en la arquitectura de las instituciones disciplinarias, prisión, escuela, hospital, y en la participación de los propios sujetos en las tareas de observación como ayudantes, supervisores, tutores, etc. El juicio normalizador

estaba cimentado en la norma, idea que aparece en la fisiología médica por primera vez, y que se basaba en el control de los comportamientos y conductas, castigando a los que se desviaban de las normas y, por el contrario, recompensando a los que las observaban con pulcritud. Por último, el examen era considerado por Foucault el elemento más importante del poder disciplinario, porque combinaba los dos anteriores y era el principal proceso individualizador.

De igual forma, según el autor, entre el siglo XVIII y el XIX, aparecen las tecnologías reguladoras de la vida, cuya función era regular las colectividades sociales para conseguir una fuerza de trabajo obediente y dócil. Estas tecnologías dieron origen a una serie de instituciones nuevas como la prisión, la fábrica o la escuela y también a saberes nuevos como la medicina, la estadística, el derecho o la pedagogía y es, en esas instituciones, donde se desarrollaron los métodos de control, conocimiento y comportamiento sobre los sujetos con la finalidad de moldear sus conductas y subjetividades y donde los saberes nuevos fueron legitimados como verdaderos exclusivamente por medio de la razón científica, con independencia del poder, aunque Foucault ha puesto en evidencia que no existe ni es posible el saber sin la implicación del poder.

La escuela de hoy en día continúa manteniendo vestigios de la sociedad disciplinaria, no obstante, las prácticas y los dispositivos no son idénticos a los de hace uno o dos siglos, porque evidentemente, las relaciones de poder y saber son diferentes en este momento sociohistórico. Por ejemplo, en todo tipo de instituciones el espacio está distribuido de una determinada manera que no es casual, subyace en estas distribuciones una simbología y una jerarquía escenificada en las posiciones de los sujetos en los espacios. Algunos de ellos, a primera vista, pueden resultar nimios, como una mesa de reuniones, pero las ubicaciones de los sujetos en cualquier espacio siempre escenifican una jerarquía. Otro caso donde podemos observar la ordenación por rangos y la importancia metafórica del espacio, es en la ubicación de los despachos de los directivos y de las directivas, siempre se encuentran situados en los extremos, o bien en la planta baja o en la última planta.

En las instituciones educativas, el espacio también está distribuido de un modo que no es arbitrario, los alumnos y las alumnas están repartidos en aulas ubicadas en diferentes plantas y en cada aula, los sujetos conocen la posición que ocupan en todo momento. Además, normalmente, están alineados en filas y columnas y el orden que mantienen en las filas de

las aulas no sigue un criterio uniforme, pueden estar ordenados por apellidos, en otras ocasiones es el profesor o la profesora el que distribuye indistintamente a los sujetos y otras veces, el criterio está motivado por las conductas disruptivas de algunos alumnos o alumnas, hay una amplia variedad de métodos. De la misma forma, el espacio del patio de las escuelas está repartido jerárquicamente, y así, durante los recreos, la mayor parte de su extensión que coincide con la zona central de ese espacio, lo ocupan principalmente los niños y algunas niñas que juegan con una pelota, al fútbol mayoritariamente, teniendo que ocupar las zonas adyacentes el alumnado que prefiere realizar otro tipo de actividades.

En el aula, el docente se sitúa en un punto visible que denota una posición jerárquica y simbólica de poder, de esta forma, todos los alumnos y alumnas saben y sienten que pueden ser vistos y observados en todo momento, y aunque realmente no siempre están siendo escrutados, ellos tienen la sensación contraria, porque ciertamente no saben cuándo están siendo mirados. Con esta disposición calculada del espacio los maestros y las maestras ejercitan su poder, dado que, cualquier ordenamiento supone un producto del poder y paralelamente, cuando hablamos de colocaciones en serie aparece el concepto de rango, interpretado como un lugar concreto dentro de una clasificación. El concepto de rango toma forma en el momento en el que el alumnado debe formar filas, ya sea cuando entra o sale del colegio, cuando se dirige al patio en el momento del recreo o para llevar a cabo una actividad física o si hay alguna salida didáctica. En esas situaciones, todos quieren ocupar el primer puesto, y si no es posible, situarse delante, porque desde pequeños interiorizan el valor simbólico de la posición en un ordenamiento, es decir, el rango. En la mayoría de los casos, el orden y la distribución de los alumnos y alumnas por el espacio responde a la pretensión del docente de vigilar, controlar y llegado el caso, sancionar las conductas que no se ajustan al contexto escolar.

Este dispositivo de las miradas es uno de los procedimientos principales para encauzar las conductas y nos retrotrae a la metáfora del panóptico de Jeremy Bentham, “el ojo que todo lo ve”, que hace referencia a una vigilancia en la que sin estar siendo mirado cada instante, los sujetos se sienten observados. En un principio, el panóptico era una estructura arquitectónica con forma circular diseñada para construir prisiones, pero que se podía extrapolar a otras instituciones como escuelas, hospitales o fábricas porque con este tipo de edificio se podía llevar a cabo una vigilancia constante de los sujetos, ya fueran estudiantes,

obreros, médicos o enfermos y lo más inquietante, el poder estaba en disposición de inhabilitar a la masa social, anular la conciencia de grupo y delimitar las individualidades.

La vigilancia en estos tiempos es asfixiante, primordialmente por el control al que estamos sometidos gracias a las nuevas tecnologías que permiten a las estructuras de poder conocer desde el tipo de alimentación y los libros y periódicos que leemos hasta nuestras aficiones o la forma en la que disfrutamos de nuestro tiempo libre. El poder es, en estos tiempos, visible pero indeterminado y, además, el control y la vigilancia la realizan vigilantes que a su vez también son vigilados, porque nadie está a salvo del ojo que todo lo ve¹⁴.

Igualmente, el tiempo en la escuela está encorsetado dentro de un horario rígido delimitado por señales acústicas que no son muy agradables en la mayoría de los casos. Se accede a la escuela a una hora determinada, los cambios de asignatura se producen a los 50 minutos, a veces también varía el maestro o la maestra, se sale al recreo a media mañana y termina la jornada normalmente después de cinco horas de permanencia en el centro educativo. Nada ni casi nadie puede interrumpir el transcurso de una clase, ni tampoco se puede estar más tiempo del asignado con una asignatura concreta, porque puede invadir el dominio sagrado de otro conocimiento que quizás sea hasta más importante. Si alguna explicación queda inconclusa o alguna tarea no está acabada no hay nada que hacer, ya que el tiempo está ordenado casi milimétricamente, de modo que la finalización de la tarea o la explicación postergada deberán posponerse a la siguiente clase de esa asignatura.

Hasta las actividades escolares que se realizan durante una hora lectiva determinada están perfectamente calculadas y estructuradas, por lo que todos los movimientos y las acciones de los alumnos y las alumnas deben realizarse de manera óptima y coordinada. El grupo tiene que actuar como una entidad unitaria, es necesario que todos sigan el ritmo de las actividades de una forma homogénea, regular, exacta, los alumnos que no sean capaces de hacerlo se situarán fuera de la norma establecida. El objetivo principal consiste en aprovechar el tiempo de una manera eficiente y efectiva, sobre todo, con vistas a cumplir todo el programa educativo. No puede haber distracciones por parte de ningún sujeto, es

¹⁴ En la actualidad, este modelo tiene plena vigencia puesto que hay cámaras vigilando y controlando casi todas las calles de las ciudades, los edificios públicos o los bancos, así pues, si accedemos a un edificio público, un banco, un hospital o una comisaría, la entrada queda registrada, lo mismo ocurre si extraemos dinero del cajero de una entidad bancaria o si pagamos con una tarjeta de crédito, al igual que si viajamos en avión, barco, etc.

necesario que todo fluya de manera constante, si algún alumno o alumna perturba el ritmo de las actividades se le coloca en un lugar alejado del resto, jerarquización del espacio, con el objeto de que su conducta no sea imitada por los demás.

Foucault subraya que el control del tiempo es una herencia de las comunidades monásticas y expone que “*sus tres grandes procedimientos, establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición, coincidieron muy pronto en los colegios, los talleres y los hospitales*” (Foucault, 1996: 153). En consecuencia, el tiempo se convierte en una herramienta de las tecnologías disciplinarias, nadie puede estar ocioso o entretenerse en actividades insustanciales, los alumnos y las alumnas han de tener constantemente alguna tarea que llevar a cabo, no se pueden malgastar las horas de trabajo. Las labores escolares son estandarizadas, se efectúan de un modo uniforme, sometidas a una cronología prácticamente inquebrantable donde el maestro o la maestra, además, activan un conglomerado de gestos e indicaciones específicas que los alumnos/as deben entender, con el fin de obtener el máximo rendimiento. Así pues, el profesorado ha de velar por la correcta aplicación del tiempo, que tiene que ser aprovechado y tener utilidad, y, para ello, está obligado a controlar con detalle que su uso sea el apropiado, anotando los retrasos, pérdidas de tiempo, ausencias, etc. Es decir, el poder se ejerce sobre el tiempo escolar, y así, las instituciones educativas introducen y preparan a los futuros trabajadores y trabajadoras para su posterior subordinación a los horarios laborales y a las actividades repetitivas y seriadas, a las que, sin duda, tendrán que enfrentarse en algún momento de su vida, porque las estructuras de poder siempre exigen un aprovechamiento escrupuloso y útil, en el plano económico, del uso del tiempo, haciendo realidad el aforismo *el tiempo es oro*.

Otra repercusión de la distribución del tiempo es la jerarquización de los saberes, aquellos que cuentan con el beneplácito del poder tienen más tiempo disponible durante las jornadas lectivas y a lo largo del horario semanal. Además, las asignaturas valoradas como más importantes son colocadas a determinadas horas de la jornada lectiva, en momentos clave de la mañana cuando los alumnos y las alumnas todavía no están cansados de las actividades escolares cotidianas. Así, la primera hora del día o la hora posterior al recreo son utilizadas

para impartir materias denominadas instrumentales, o sea, las que sirven para aprender otras o para acomodarse al entorno¹⁵.

Tanto la distribución del tiempo como la del espacio son herramientas muy poderosas en cuanto al disciplinamiento de los sujetos y desde el punto de vista de Foucault, provienen del mundo cristiano, concretamente de las reglas monásticas. Esta opinión es rebatida por Richard Jones, que asevera que “*estas técnicas de poder disciplinario surgieron mucho antes de la aparición de las modernas instituciones disciplinarias*” (Ball, 1993: 84). La distribución disciplinaria del espacio y el tiempo ya está presente en la Antigua Grecia y la sociedad grecorromana la copia y la mantiene, de ahí pasa al acervo monacal de occidente gracias a la Regla de San Benito. No obstante, de lo que no cabe ninguna duda es de la capacidad que esas técnicas, la distribución del tiempo y el espacio en líneas ordenadas, tienen para llevar a cabo una vigilancia y un control detallado de los alumnos y alumnas. Gracias a ellas, potencialmente todos los sujetos se convierten en “vigilantes” y al mismo tiempo son vigilados y controlados. Obviamente, en la escuela los profesores y las profesoras se erigen en los encargados y encargadas de la vigilancia, pero de tiempo en tiempo, algún alumno o alumna se responsabiliza, por indicación del maestro o la maestra, de la vigilancia del resto de sus compañeros y compañeras cumpliendo con la máxima del panóptico: todos miran y pueden ser mirados. En definitiva, el objetivo de la estructuración del espacio y el tiempo es la modificación del comportamiento de los sujetos en relación con un conjunto de criterios o normas y así facilitar una vigilancia permanente.

En cuanto al juicio normalizador, este se hace visible a través de lo que Foucault llama “microdelitos”, que en la escuela consistirían en acciones tales como la impuntualidad, la inconstancia en el desarrollo de las tareas, la falta de buenos modales, los comportamientos inadecuados, las impertinencias, las ofensas, la falta de concentración, el desconocimiento de las señales y gestos, la poca diligencia y esmero en las tareas, etc. Foucault considera estos comportamientos como “microdelitos” a causa de que esas conductas representan una desviación respecto de la norma, dicho con otras palabras, esas actuaciones se alejan de la uniformidad y homogeneidad que pretende instaurar la normalización legitimada por la

¹⁵ Es curioso que a esas horas casi nunca esté colocada la asignatura de música, que, conforme a un sinfín de estudios, potencia la equidad educativa y mejora la inclusión, ayuda a elevar los resultados del aprendizaje en las distintas asignaturas, mejora la convivencia, la participación y la igualdad de género. Pero hay otros conocimientos etiquetados y ratificados como más necesarios e importantes por las instituciones de poder.

institución escolar. Los sujetos que en la escuela o en cualquier otra esfera de la vida se distancian de la norma, son castigados, generalmente de forma visible con el fin de que cunda el ejemplo y no aparezcan tentaciones de imitar esos comportamientos, porque la finalidad última del castigo es que no se repitan ni emulen las conductas ajenas a la norma.

Esta es la razón por la que en la escuela se suele castigar al alumnado díscolo ubicándolo en un punto determinado del aula, que habitualmente se encuentra alejado de su posición habitual, a la vista de los demás y normalmente cerca del maestro o la maestra, pero si la falta es muy grave se les ordena abandonar momentáneamente el aula, es decir, es excluido o excluida. También se castiga a los sujetos por medio del lenguaje, suprimiendo el tiempo de recreo o asignando tareas diferentes a las del resto de compañeros y compañeras. De esta manera, se individualiza a aquellos que no siguen la norma, que son objetivados como molestos, inquietos, maleducados o vagos, siempre desde un criterio puramente escolar, porque un alumno o alumna es vago, trabajador, molesto o eficiente sólo desde esa perspectiva escolar, que objetiva y diferencia lo que está fuera de su norma, que es la que proporciona la definición de escolar¹⁶.

Por medio del castigo, se explicitan las relaciones de poder, exteriorizándose la autoridad del maestro gracias al saber que, valida su potestad a la hora de imponer castigos, sin embargo, aquellos que sí se ajustan a la norma resultan gratificados con premios y compensaciones. A fin de cuentas, el propósito del poder disciplinario es la normalización y no la represión, en virtud de lo cual, la intención última de las normas es la uniformidad, la regularidad y la homogeneidad, si bien, esto lleva consigo la individualización y la categorización, al hacerse perceptibles las individualidades y medibles sus diferencias. Sin embargo, resulta obvio que es imposible que todos los sujetos cumplan con las pautas que les permitan no traspasar los márgenes establecidos por los procesos de normalización, debido a que la procedencia social de cada uno de ellos es diferente, por lo que la manera de adaptarse a las prácticas educativas será también totalmente distinta.

A juicio de Foucault, el dispositivo clave del poder disciplinario es el examen, y afirma al respecto que *“el examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar,*

¹⁶ Esta norma está validada por un determinado saber, en este caso el pedagógico, y a todos aquellos que se alejen de ella se les aplican las técnicas de control y corrección de su conducta de forma constante.

clasificar y castigar” (Foucault, 1996: 189). Aunque Foucault sitúa el origen del examen como práctica educativa en el siglo XVIII, y defiende la tesis de que fue la congregación de La Salle la que introdujo esta práctica a través de un sistema de méritos y deméritos con sus correspondientes premios y castigos, su aparición se remonta al siglo XII, y está profundamente relacionada con el ámbito de la universidad. Existen precedentes de exámenes en las escuelas de París y Bolonia, donde los docentes sometían a los educandos a una evaluación final acerca de su capacidad didáctica y disciplinaria, previa a su aceptación como miembros del gremio de los maestros.

Hasta ese momento, eran los obispos u otros cargos eclesiásticos quienes ostentaban la autoridad para otorgar la “*licentia docendi*” -licencia docente-, en un espacio geográfico concreto que de hecho era su zona de poder. El derecho a otorgar la licencia pasa a ejercerlo un colectivo de profesores reconocidos como expertos y gracias al Pontífice Inocencio III, que en 1213 les concede esa prerrogativa a los profesores, concluyen las disputas entre ambos estamentos. A partir de ese momento, son los profesores expertos los que conceden esa cualificación basándose en el nuevo examen formal, creándose de esta forma un nuevo poder profesional sustentado en un campo concreto del saber. A juicio de Keith Hoskin, Foucault confundió el examen académico formal con el moderno examen académico formal y apunta a este respecto que “*la diferencia entre ellos estriba en que el primero era, en principio, una forma oral de examen y la evaluación se efectuaba sobre una base cualitativa en vez de cuantitativa*” (Ball, 1993: 50)¹⁷.

En la escuela actual, el examen es una herramienta fundamental y uno de sus principales soportes, transforma la visibilidad del poder que en este dispositivo no se hace ostensible, sino que se oculta, y mediante su implementación es el alumnado el que se hace visible, el que se tiene que mostrar y al que se objetiva. Esta objetivación a la que es sometida el alumnado los convierte en sujetos que pueden ser analizados, calificados y clasificados de manera detallada, minuciosa y de forma documental, convirtiéndolos en un “caso” que hay que describir, pormenorizar, particularizar y corregir. El docente o la docente, por tanto, documenta meticulosamente el análisis de cada alumno y alumna, de tal forma, que con esos datos puede juzgar, mensurar, describir y comparar a todos los sujetos, delimitando los

¹⁷ El examen escrito y sus calificaciones numéricas surgen en el siglo XIX y han perdurado hasta el momento presente.

normales de los que no lo son, en un sentido puramente escolar, pero con consecuencias directas en la legitimación de las ubicaciones sociales¹⁸.

Hay que tener en cuenta que la escuela cuenta con una técnica de evaluación intrínseca, que, sin embargo, no está distante de la que se usa en otras esferas humanas como la médica o la carcelaria, ya que el examen es aplicado por todas las ciencias humanas. En las instituciones educativas, a través de los exámenes y de todo tipo de profusas pruebas escolares y también mediante la observación y la vigilancia de las actitudes y comportamientos de los sujetos, se evalúa a los alumnos y alumnas en base a una justicia propia, bajo su propia norma, objetivando de esta forma a los sujetos como aptos o no aptos¹⁹.

El examen trata de homogeneizar a los alumnos y alumnas desde un punto de vista escolar, pero lo que realmente hace el examen es encubrir las diferencias y los condicionantes sociales de los sujetos. La escuela parte de la premisa de que todos los alumnos y las alumnas son iguales y de que cuentan con las mismas oportunidades, pero el entorno social de los alumnos queda en evidencia y sale a la luz a través de los exámenes, donde las diferencias no son sólo de tipo escolar, sino también social. Respecto a esto, Giroux afirma que *“las cuestiones relativas al papel de la escuela como agente de reproducción social y cultural en una sociedad clasista son ignoradas, lo mismo que aquellas que aclaran la base de intersubjetiva de la fijación del significado”* (Giroux, 2002: 46). Las diferencias entre los sujetos son legitimadas por la propia escuela, desde su supuesta neutralidad, aunque las instituciones educativas sí actúan impartiendo su propia justicia y aplicando sus normas que categorizan, jerarquizan y objetivan a los sujetos como listos o torpes, siempre fundamentándose en su saber legitimado, el pedagógico en este caso, pero obviando el entorno social del que proceden los estudiantes y fijándose solamente en las adquisiciones escolares mediante el examen, que es calificado con notas numéricas, pero que únicamente

¹⁸ En las aulas de algunos colegios, el reparto de los exámenes calificados se lleva a cabo siguiendo un orden descendente, o sea, de la mejor nota a la peor, estableciéndose directamente una jerarquización de los estudiantes. Estas categorizaciones y jerarquizaciones dejan una huella profunda en la formación de las subjetividades e identidades de los individuos, ya que suponen, por un lado, la conformación de una identidad concreta desde la perspectiva de sus compañeros y compañeras y por otra, una propia subjetividad condicionada por el encasillamiento al que son sometidos, conllevando esta doble configuración de la identidad una cierta ubicación social en la escuela, una, desde el punto de vista de los otros sujetos y otra, desde el propio punto de vista.

¹⁹ Lo mismo ocurre en otras instituciones sociales, como puede ser la sanitaria, donde por medio de sus propios exámenes, objetivan y categorizan a los sujetos, en este caso siguiendo sus normas específicas y estableciendo, al igual que en la escuela, sus propias dualidades particulares, como sano-enfermo.

funciona como una medida escolar. Los alumnos y alumnas son considerados, por tanto, exclusivamente como sujetos escolares y no como sujetos sociales.

Por medio del examen, los discentes se enfrentan a sí mismos, validando de esta manera al sistema escolar que justifica de este modo ante la sociedad el destino de los sujetos, ya sea trabajar en las fábricas o en un puesto directivo. La escuela responsabiliza a la naturaleza de los alumnos, es decir, a sus supuestas capacidades intelectuales, de sus resultados académicos porque se supone que el sistema educativo brinda las mismas oportunidades y recibe a todos los alumnos/as de la misma manera, sin embargo, está claro que no todos los sujetos tienen el mismo entorno social ni personal, los cuales inciden hondamente en los resultados escolares²⁰. A este respecto, Theodor Adorno sostiene que:

se precisa, claro es, un tipo de escuela que no reproduzca las divisiones específicas de origen clasista en su estructuración, sino que, mediante una superación, ya en la primera infancia, de las barreras específicas de clase, haga posible la evolución hacia la emancipación (Adorno, 1998: 116).

La corriente educativa de la *reproducción escolar*, cuyos autores más destacados fueron Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, en Francia, Bernstein en el Reino Unido, Bowles y Gintis en Estados Unidos y Lerena en nuestro país, con sus teorías y análisis sociológicos pone en evidencia el carácter reproductor de la escuela, desmontando su pretendido papel en el cambio social. Si nos detenemos en el papel de juez con que se legitima la escuela, Lerena lo verá como un mito, según el cual:

La escuela estaría llamada a pulverizar esas falsas injustas y peligrosas desigualdades y a hacer reconocer y hacer imponer la única desigualdad y jerarquía verdaderas, legítimas, auténticas, esto es, las del mérito, las de la aptitud, las de la vocación, las de la capacidad. Dentro de su organización interna, y consecuentemente con este principio, aquella ofrecería el raro espectáculo de tratar a todos los individuos por igual (Lerena, 1991: 26)

y abundando en el idealismo que caracteriza al mundo escolar, dirá que se “*confunden procesos de pensamiento y procesos reales para que estos últimos pasen desapercibidos*” (Lerena, 1991: 70). El maestro idealista, viene a decir Lerena, proyecta su imaginación o su pensamiento en la criatura y con ello cree, y nos hace creer que las aptitudes de la criatura

²⁰ La situación de un sujeto que tiene la oportunidad de viajar con la familia, acceso a libros, música o arte es completamente diferente a la de los que están expuestos a situaciones económicas y familiares complejas, por lo que, ciertamente, su desempeño escolar será radicalmente distinto.

no son un producto suyo –del maestro, de la escuela, de la sociedad- sino que preexistirían a su trabajo y que pertenecen y están dentro de la criatura. Invirtiendo causa y efecto se legitima como natural lo que son productos históricos.

Curriculum

Aunque realmente no se puede acotar en una definición una noción tan compleja y con múltiples determinaciones, de hecho, en la bibliografía consultada así lo expresan grandes estudiosos como Gimeno Sacristán o Jurjo Torres, a nuestra consideración, en el contexto de las relaciones de poder, recojo muy someramente lo contemplado por Francisco Beltrán quien se pregunta si es el propio curriculum el que “tiene” política, poder y control o si el curriculum está sometido a procesos políticos, acciones de poder y mecanismos o dispositivos de control. La política permea los diferentes momentos de construcción y/o definición curricular. La conexión que hace Foucault, entre poder y conocimiento permite situar la conformación del curriculum, relativa a la institucionalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como ámbito privilegiado para que puedan cumplirse a su través acciones de poder, cuya realización o éxito político sea susceptible de quedar sometido a algunos de los múltiples procedimientos de control. De igual modo, el mismo curriculum puede convertirse en una instancia de política, poder y control (Beltrán, 2010). En la actualidad, el curriculum es un documento normativo y prescriptivo que establece la concreción de las intenciones educativas y los saberes que una sociedad quiere alcanzar con sus ciudadanos y generalmente, incluye las necesidades que tiene esa sociedad. Así pues, se trata de una construcción social que siempre está expuesta a unas enormes presiones, desde la pretensión de control por parte de los gobiernos o de los partidos políticos hasta la capacidad de influencia que ambicionan los sujetos pertenecientes a algunas esferas e instituciones sociales o ideológicas de poder, como la iglesia o el mundo empresarial. De la misma forma, hay que destacar las repercusiones derivadas de la implantación de un modelo de curriculum concreto en una sociedad, puesto que va a motivar la proyección de una imagen determinada de esa sociedad y, por otro lado, va a definir el patrón social y el modelo de ciudadano o ciudadana que aspira a conformar. De modo que está clara la función del curriculum como enlace entre la sociedad y la escuela.

Conforme a lo anteriormente expuesto, cabría señalar que las estructuras de poder dictaminan, en consecuencia, qué saberes son los dominantes y que, por tanto, deben ser

transmitidos en la escuela y cuáles son los dominados, que son silenciados y excluidos del sistema educativo. A este respecto, la sociología de la educación ha demostrado que las materias del curriculum reproducen un modo determinado de articular los conocimientos por parte del poder. Al regular y ordenar el Estado los conocimientos que deben ser divulgados mediante el curriculum, se hace palmaria su estrecha relación con las políticas educativas vigentes en un momento dado, convirtiendo al sistema educativo en una dimensión de intervención política y al curriculum, en la seña de identidad de las ideas, valores e intenciones ideológicas, políticas e incluso económicas de las estructuras de poder dominantes en ese momento.

Las sociedades mercantilizadas, una vez que alcanzan un determinado nivel de desarrollo tecnológico, expulsan a los trabajadores del mercado laboral y los abandonan a su suerte, responsabilizándolos de sus males. Esta perversión tiene su correlato en la escuela, donde la nueva jerga escolar hace del alumno o alumna un “emprendedor” y ya desde temprana edad se le prepara ya no para la inexistente fábrica, como nos hizo ver Foucault, sino para que sea empresario/a de sí mismo²¹. En un clima de ludificación educativa o de *gamificación*, acepción con la que ya se conoce, la escuela, a semejanza de la empresa *macdonalizada*, se racionaliza con criterios de eficacia empresarial mediante programas “educativos” estandarizados y selectivos al servicio de los intereses mercantiles, abandonando la tarea de formar una ciudadanía crítica comprometida con la mejora de la sociedad²².

En la actualidad asistimos a un nuevo ordenamiento social, característico de la sociedad neoliberal, donde los sujetos son estimulados de forma permanente a responsabilizarse de sí mismos, a tomar las riendas de su propio destino o a regular su comportamiento libremente, con el objetivo de maximizar su concepto de felicidad o de realización personal. Las críticas progresistas vertidas contra el poder normalizador y disciplinario de los gobiernos y sus instituciones han sido tergiversadas y usadas como justificante por los políticos neoliberales

²¹ Se le hace responsable de su futuro, cada cual, dirá Enrique Díez, es “un colaborador libre y proactivo en su propia explotación” (Díez, 2018: 45). En este mercantilismo, las emociones juegan un papel preponderante, “la biopolítica foucaultiana, el control panóptico exterior, es continuada por la “psicopolítica” neoliberal, en la que el control pasa al interior y se gestiona desde la emoción” (Díez, 2018: 45) y asistimos así al coaching educativo orientando al alumno o alumna a cambiar sus percepciones, para lo cual se recurre a “innovadoras” metodologías docentes.

²² Esta nueva servidumbre queda camuflada por una suerte de deslizamiento lingüístico que traduce aprender por jugar y enseñar por divertir, y donde el contenido se confunde con publicidad, tal como nos hace ver Naomi Klein (Klein, 2001).

para legitimar sus ataques al Estado de Bienestar y a la escuela pública, intentando cambiar el principio de igualdad por el de libertad de elección.

Por otra parte, y desde un punto de vista educativo, el curriculum especifica el “qué”, el “cómo” y el “cuándo” enseñar, que constituyen las nociones fundamentales para el desempeño cotidiano de los/as docentes en el aula, es decir, es un proyecto o plan educativo integrado por diferentes, experiencias y orientaciones. Igualmente, el curriculum establece los aprendizajes que se deben facilitar al alumnado, así como las asignaturas que configuran el mismo. Asimismo, hay que destacar de manera especial, en cuanto a la transmisión de valores se refiere, el denominado cómo curriculum oculto, que se define como el conjunto de valores, normas y actitudes implícitas que se transmiten de forma no intencional ni planificada durante las interacciones educativas en el aula, ya sea mediante prácticas discursivas o no discursivas. Hay que resaltar que su influencia en la formación de las subjetividades e identidades de los alumnos y las alumnas es determinante.

El curriculum prescribe las asignaturas a través de las cuales se debe desarrollar el aprendizaje del alumnado. Estas asignaturas guardan relación con determinadas disciplinas, entendiendo disciplina como una rama del saber y una especialización. Pero ¿de qué modo surgieron las disciplinas?, ¿por qué hay una consideración diferente de las disciplinas? Es evidente que la música como disciplina no tiene la misma consideración que la medicina o el derecho, es notorio que los estudios musicales son percibidos como elitistas y no se les atribuye ninguna función relevante en nuestra sociedad, en cambio, todos los estudios técnicos y tecnológicos son muy estimados socialmente y las asignaturas relacionadas con esos campos y el tiempo que se les dedica en las jornadas lectivas es ostensiblemente mayor que el dedicado a las asignaturas de la rama de humanidades o de las artísticas²³.

En relación con lo anterior, Goodson y Dowbiggin apuntan que:

la relación de poder-saber tiene que ver fundamentalmente con la forma que abraza y adopta el curriculum escolar, porque además de servir para transmitir contenidos a los alumnos, la asignatura

²³ No importa que los alumnos piensen que Paganini es un jugador de fútbol italiano, María Callas una cantante de rap o que la Torre de Babel esté cada vez más inclinada si al final van a ser médicos, ingenieros o informáticos.

escolar sirve también a otros muchos elementos: en especial, al estado y a los grupos profesionales implicados en la enseñanza (Ball, 1993: 120).

Es decir, las estructuras de poder están interesadas en que se impartan un determinado tipo de enseñanzas por lo que conminan a las instituciones a planificar la transmisión de unos conocimientos destinados a cubrir sus necesidades, que habitualmente son económicas, pero también políticas, culturales e ideológicas.

Respecto a los grupos profesionales implicados en la enseñanza, es necesario comentar que cuando una disciplina consigue llegar a la escuela por medio de las asignaturas relacionadas con ella, los profesionales de esa disciplina optan a una nueva categoría profesional y, además, los recursos destinados por el estado aumentarán puesto que existe una vinculación entre la categoría de asignatura académica y la asignación de recursos. Así, cuando la disciplina de la música logró el establecimiento académico de la asignatura como materia escolar, este hecho propició que los músicos tuviesen la oportunidad de formar parte de una nueva categoría profesional y la posibilidad de desarrollar una carrera en la enseñanza escolar. Giroux apunta sobre este tema que *“lo que se estudia bajo la égida de una disciplina académica en un determinado momento no es una materia determinada por la naturaleza sino un campo que se ha ido constituyendo por la práctica de la disciplina”* (Giroux, 2002: 195).

Además, la introducción de la música en el curriculum supuso un aumento significativo del dinero destinado a esa disciplina, que ya no está presente solamente en los conservatorios o en las escuelas de música, sino que ahora forma parte del curriculum de la educación primaria y secundaria. Este aumento de recursos ha permitido llevar a cabo estudios sobre las repercusiones de la música en los sujetos y acerca de diferentes metodologías para abordar su aprendizaje. Estas metodologías, que en muchos casos son diferentes a las implementadas en las enseñanzas profesionales de la música, resultan muy interesantes y enriquecedoras aportando otras perspectivas a la enseñanza de la música²⁴.

²⁴ Sin embargo, la presencia de la asignatura de música en el curriculum escolar es casi testimonial, se le dedica una hora a la semana y en los últimos cursos 45 minutos, porque ahora se encuentra englobada en el área de educación artística que abarca tanto la expresión plástica como la musical, por lo que la decisión acerca del reparto dedicado a cada asignatura en 5º y 6º de Primaria queda al albur del equipo directivo.

Otra característica fundamental de las asignaturas escolares, que no se puede soslayar, es su contribución a la hora de conformar las subjetividades de los alumnos y las alumnas. Este rasgo se observa con claridad cuando se abordan asignaturas como la Geografía o la Historia, dado que su enfoque está sesgado la mayoría de las veces debido a la versión que sobre la identidad nacional y económica se quiera enseñar. Conviene subrayar que todas las cosas son lo que el ser humano hace de ellas a través de la estructuración de su sentido, organizando la realidad de acuerdo con nuestros parámetros porque las cosas no tienen orden, sólo se conforman en algo ordenado por la estructura mental de un sujeto que las configura. Así, la naturaleza o la geografía son constructos, es decir, construcciones de sentido, y los sujetos nos relacionamos con ellas dándole un sentido determinado, es decir, ambas existen por sí solas, pero los sujetos le damos un sentido para relacionarnos con ellas de un modo concreto. Giroux defiende que *“el conocimiento no es ni neutral ni objetivo sino más bien una construcción social que encarna determinados intereses y supuestos”* (Giroux, 2002: 47)

Podremos servirnos de la geografía como ejemplo de disciplina escolar que ofrece una descripción del mundo en apariencia desinteresada. Sin embargo, ese conocimiento escolar enmascara la necesidad que los Estados tuvieron en sus ansias expansivas y de control de los territorios y sus riquezas (Lacoste, 1977). La geografía, lejos de ser, como suele ser percibida, la asignatura inocua y *facilona*, encierra un conocimiento estratégico de gran interés militar y económico y por ello la escuela cumple una función fundamental en su enseñanza y en cómo es descrito y representado el mundo. El espacio no es sólo físico, es social, y aún más, como diría Lefebvre, el espacio es político, pues su construcción es siempre una lucha de poderes (Lefebvre, 2013). La geografía escolar se sirve del globo terráqueo para representar la tierra, pero también de mapas. La representación de una esfera en un plano comporta ciertas deformaciones que obligan a los cartógrafos a servirse de proyecciones según diversos modelos matemáticos que manejan meridianos y paralelos, así como escalas para ajustar el tamaño real al limitado del mapa, procurando minimizar las distorsiones. No obstante, de las proyecciones conocidas (Proyección Mercator, Proyección cónica de Lambert, Proyección Polar, Proyección Peters, Proyección homolosena de Goode), la escuela opta con generalizada frecuencia y casi en exclusividad por la proyección Mercator que favorece la centralidad de Europa y agranda los territorios más próximos a los

polos, con lo que el norte de Europa, Rusia y Canadá se ven más grandes de lo que en realidad son²⁵.

De este modo, se objetivan los países como desarrollados o no desarrollados o como pobres y ricos dependiendo de su situación en el mapa, conformando de esta forma la subjetividad de los alumnos y alumnas de una forma concreta. Pero está claro que el tipo de sujeto que ordena esta realidad es el prototipo de sujeto europeo, blanco, burgués, sano, racional y heterosexual. Esta representación del mundo responde a los intereses del poder, que, apoyándose en el saber geográfico, crea una identidad concreta en los sujetos y objetiva los países de una manera específica para justificar sus políticas y sus acciones. Lo mismo sucede con la Historia, que presenta los diferentes acontecimientos de una manera particular con el objeto de conformar una identidad nacional determinada, defender algunas actuaciones y mantener los regímenes de verdad impuestos por el poder²⁶.

Por otra parte, es importante señalar que existe una concepción de curriculum, el llamado tradicional, que pretende imponer y transmitir unos conocimientos impuestos y considerados como verdades absolutas y objetivas, que simbolizan una interpretación y reproducción particular de la cultura dominante y que no admiten la crítica, sino que buscan adoctrinar. En este modelo de curriculum, los conocimientos no son analizados ni discutidos, se convierten en algo que debe ser transmitido por el docente y almacenado y jerarquizado por los alumnos y las alumnas que no generan, por tanto, sus propios significados, anulándose de esta forma los aspectos subjetivos del proceso cognitivo. En consecuencia, para este modelo la enseñanza es objetivable, predecible, universal debido a lo cual, es susceptible de ser evaluada científicamente con la finalidad de obtener unos resultados inequívocos, obviando de esta forma, el papel de la escuela como reproductora de las estructuras de poder y de sus características políticas, en un intento de perpetuar las relaciones económicas y sociales que configuran la sociedad actual. De esta forma, se aparta o castiga a todos aquellos

²⁵ Cuando esta enseñanza no se complementa con otras proyecciones y no se advierten las distorsiones técnicas, se está practicando una mistificación pedagógica, pues se oculta, tras la parte de verdad que legitima ese conocimiento, el orden social, político y económico al que esa forma de presentar el conocimiento sirve.

²⁶ Este hecho lo podemos observar en el tema de la conquista de América, donde se objetiva a los habitantes autóctonos como unos sujetos salvajes sumidos en el subdesarrollo y a quien los descubridores llevaron la luz en forma de avances sociales y tecnológicos además de la religión verdadera por lo que todo ello redundó en el propio beneficio de los habitantes *primitivos* de América del Sur. El relato histórico así fabricado ejemplifica lo que Bourdieu y Passeron llamaban acto de *violencia simbólica*, es decir, la imposición de una serie de significaciones presentadas como legítimas que no son más que manifestaciones de poder de quien produce ese relato y de su voluntad de enmascarar la realidad.

que se alejan de los discursos aceptados por el poder y legitimados por el saber, con el propósito de que la sociedad permanezca inmutable mediante la aceptación, por parte de los sujetos, de los valores y normas de esa misma sociedad. Una de las características principales de este modelo, es que sitúa el concepto de objetividad como la clave del conocimiento, intentando alejarlo de las creencias y valores de los sujetos, pero eso es algo imposible porque como señala Giroux, “*desligar los valores de los hechos o la investigación social de las consideraciones éticas es un esfuerzo vano*” (Giroux, 2002: 55). Además, está claro que, las instituciones educativas mantienen un vínculo estrecho con la sociedad e incorporan valores, normas y conductas que impregnan su estructura organizativa. Este modelo de curriculum, amparado en la supuesta neutralidad de la escuela, tiene como finalidad el control y la docilidad de los sujetos y que la asimilación de las normas que rigen la sociedad se haga de manera eficiente, no tiene ninguna intención transformadora de las estructuras de poder, sólo pretende que los sujetos se integren sumisamente en el sistema y así poder perpetuarlo.

En contraposición a este modelo de curriculum, encontramos un modelo que pone en práctica un tipo de aprendizaje asociado al pensamiento crítico y creativo donde el propósito es enseñar a los sujetos a reflexionar. Este modelo se basa en el análisis, por parte de los alumnos y alumnas, de los problemas sociales relevantes con el objetivo de que aprendan a pensar sobre un futuro en el que la sociedad sea menos desigual, por lo que no sólo se pretende el conocimiento del entorno social, sino que se busca la transformación y la mejora de la sociedad. Pero para que los sujetos desarrollen un pensamiento crítico primero hay que comprender la realidad social, o sea, que para ser críticos hay que “conocer” previamente, es necesario partir del conocimiento de lo que se va a criticar y tener capacidad de pensamiento y de razonamiento. En consecuencia, una de las prioridades de este modelo es estimular la reflexión del alumnado y la comprensión de los procesos que originan las desigualdades sociales²⁷. Una vez conocida por los alumnos la realidad social y adquirido el pensamiento crítico tienen que ser capaces de proponer soluciones encaminadas a modificar y eliminar las estructuras de poder que intentan perpetuar las desigualdades sociales. Por otro lado, en muchas ocasiones los alumnos y las alumnas se encuentran con que los valores

²⁷ En este modelo, el pensamiento crítico debe de estar sustentado por el conocimiento, por lo que hay que generar en la escuela ámbitos de participación, así, es fundamental que los alumnos y las alumnas investiguen, debatan, dialoguen y lo más importante, que propongan soluciones.

que emanan de la sociedad son opuestos a los que se desarrollan en el ámbito educativo, por esta razón, es importante enseñar a los individuos a construir sus propios valores. Para ello, es fundamental trabajar conceptos con una fuerte carga social como los que hacen referencia a la convivencia, la ciudadanía, la empatía o la adquisición de valores democráticos.

Sin embargo, también hay que ser conscientes de las presiones que recibe la escuela desde diferentes ámbitos. Así, las administraciones públicas ponen en marcha campañas con el objeto de crear una opinión determinada y de este modo acallar a la opinión pública. Del mismo modo, hay que mencionar el poder de la Iglesia Católica, que detenta una poderosa capacidad de influencia en la actualidad, de hecho, el calendario escolar está pensado en función de sus celebraciones y, además, continúan recibiendo recursos por parte del Estado a pesar de que sus instituciones escolares no le pertenecen. Asimismo, la iglesia tiene su propia concepción sobre determinados temas como son el papel de la mujer en la sociedad, la educación afectivo-sexual o la formación moral que deben recibir los sujetos. De la misma manera, aspectos como la formación de la identidad nacional, y en estos tiempos la unidad nacional y la preservación de la cultura común, cobran una especial importancia en la elaboración del currículum²⁸. Análogamente, la sociedad presiona a la escuela demandando que el alumnado adquiera ciertos valores que después se contradicen con los que ella misma transmite²⁹.

Por otro lado, más allá de las preocupaciones habituales de los profesores en cuanto al programa que deben desarrollar, las metodologías que van a usar, el modo de exponer los temas o el sistema de evaluación es imperativo considerar los efectos que el currículum oculto tiene en la formación de las subjetividades e identidades de los sujetos³⁰. El currículum oculto se define como el conjunto de valores, normas y actitudes implícitas que se transmiten de forma no intencional en el aula y que se difunden a través de las interacciones entre los alumnos y alumnas, las relaciones con los docentes, las formas de

²⁸ Estas presiones y luchas las observamos claramente en la disputa por dar preponderancia a la lengua castellana frente a las lenguas cooficiales, o mediante la imposición de la cultura dominante en contraposición a las culturas de los inmigrantes.

²⁹ Por ejemplo, en la escuela se fomenta el consumo responsable pero una vez en la calle, observan un consumo desaforado, que por cierto constituye la base en la que se sustenta el modelo capitalista o se les educa en la cooperación y la solidaridad, pero después se dan cuenta de que viven en un mundo que idolatra la individualidad y la competitividad.

³⁰ Es preciso valorar y cuidar el tipo de lenguaje que se utiliza, los diferentes modos de interactuar, los valores que se transmiten o las interacciones sociales que se producen en la cotidianidad del aula.

expresión, la manera de vestir, el enfoque sobre los temas tratados en el aula, los comentarios que se realizan, la manera en la que los maestros y las maestras se dirigen al alumnado o a otros miembros de la comunidad educativa, etc.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que la escuela es un agente socializador muy significativo e importante para los sujetos y habitualmente, es el lugar donde se producen las primeras relaciones entre iguales, asumiendo cada uno de ellos un papel en esa micro-sociedad que se forma en el aula, asimismo, es en las aulas donde se transmite la cultura dominante de la sociedad. Por otra parte, la escuela tiene una función esencial en cuanto a la adquisición de modelos de conducta en las relaciones entre niños y niñas y también detenta un papel fundamental a la hora de contrarrestar los estereotipos de género presentes en casi todos los ámbitos de la vida, desde los medios de comunicación hasta los libros, la música o el ocio. En lo que respecta a la escuela, el saber está totalmente monopolizado por figuras masculinas y es escasa la presencia en los libros de texto de mujeres relacionadas con la esfera del conocimiento o de la creación³¹.

Por este motivo, el rol de la escuela es básico en la formación de las identidades de género, ya que la escuela emula las configuraciones sociales y, además, en ella se originan las primeras interacciones sociales fuera del ámbito familiar, por lo que va a ser determinante en la formación de las subjetividades de los educandos y en la conformación de sus vínculos interpersonales. El sexismo no se origina en la escuela, sino que la escuela simplemente refleja lo que sucede en la vida real y que es consecuencia de la conformación social e histórica de los diferentes roles que se les han asignado a los hombres y a las mujeres. Pero la escuela, sí debe ser una pieza fundamental en relación con la interpretación del mundo que realizan los sujetos y para ello, debe de poner en práctica una serie de aprendizajes que eviten el androcentrismo. Por otra parte, aunque las autoridades aseguran que el currículum actual ha sido diseñado teniendo como referencia a un sujeto asexuado, la realidad es que su concepción es fundamentalmente androcéntrica, ocultando las contribuciones de las mujeres en cualquier esfera del conocimiento, ya sea este técnico, científico, artístico o económico. En definitiva, el hombre aparece como la base de la sociedad y como su referente, además de como generador o creador de todos los acontecimientos o inventos importantes que han

³¹ Sucede lo mismo en otras áreas educativas como pueden ser las enseñanzas musicales, donde la presencia de la mujer en los manuales, libros o partituras utilizadas es directamente nula.

visto la luz a lo largo de la historia de la humanidad, eso sí, esos descubrimientos o acontecimientos siempre se universalizan como colectivos³².

Pese a que actualmente en algunos libros de texto ya se empieza a dar visibilidad y protagonismo a las mujeres, en muchos casos sus acciones o su papel en la historia son representados casi de manera folclórica, por un lado, se exponen los acontecimientos históricos más relevantes para el ser humano en un periodo determinado y, por otro, en una sección separada, los acontecimientos o actos protagonizados por las mujeres en ese mismo tiempo, es decir, sin vinculación con la trama principal, sus aportaciones son representadas como algo singular e insólito. Es indudable que los libros de texto desempeñan un rol primordial en la escuela y a través de ellos, los sujetos acceden a diferentes textos escritos y a diversas imágenes que en muchas ocasiones transmiten conceptos estereotipados tanto de las mujeres como de individuos oriundos de países considerados como poco desarrollados. De la misma forma, en los libros de texto y en algunos manuales que se utilizan en la escuela, aparecen determinados parámetros que se utilizan para diferenciar el papel de los hombres y de las mujeres, recurriendo para ello a las supuestas dedicaciones profesionales atribuidas a cada sexo, al estado civil “natural” de la mujer, porque el del hombre no suele darse a conocer o al papel de la mujer dentro de una familia estándar³³. En definitiva, los libros de texto exponen unas concepciones y pensamientos políticos, económicos, culturales, ideológicos y morales concretos e imponen lo que es lícito y no lo es o lo que es verdadero o falso, pero todos ellos han de pasar por un registro del Estado para integrarse en el sistema escolar, por lo que están validados por el sistema y por las estructuras de poder.

Del mismo modo, los profesores tienen que tomar en consideración, tal como expresa Giroux:

que la cultura dominante en las escuelas se caracteriza por ordenar selectivamente y legitimar formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales y modos de razonamiento privilegiados...la

³² Así, podemos encontrar varios ejemplos ilustrativos sobre esta cuestión en libros, documentales, películas, libros de texto, etc. en ellos, suelen aparecer frases muy reveladoras sobre este tema como “el hombre llegó a la luna”, “el hombre inventó la rueda”, “el homo erectus descubrió el fuego” o “el hombre levantó las pirámides de Egipto”, aunque solo por poner un ejemplo, actualmente se sabe que muchas de las pinturas rupestres fueron realizadas por mujeres.

³³ Así, se atribuyen estas configuraciones de género a una pretendida diferencia biológica que caracteriza a cada sexo.

cultura aparece ligada al poder y a la imposición de un conjunto específico de códigos y experiencias de la clase dominante (Giroux, 2002: 33).

El aprendizaje se construye de un modo social, por lo que son decisivas las convicciones, pensamientos, pautas, prácticas, opiniones, conductas, principios y reglas que ordenan la vida en el aula; la selección determinada de conocimientos y la propia organización de las instituciones educativas. Asimismo, mediante el curriculum oculto se ponen en práctica tecnologías disciplinarias, ya sea a través de la interiorización de comportamientos que fomenten la obediencia a la autoridad, la eficiencia, el aprovechamiento del tiempo, el cumplimiento de los horarios o el rendimiento, mediante las cuales se prepara a los alumnos y las alumnas para que se integren dócilmente en la sociedad y en los medios de producción³⁴. Estas vivencias inciden notoriamente en la conformación de las subjetividades de los sujetos y así, los que pertenecen a las clases más desfavorecidas asimilan cuál es su posición y su función en la sociedad.

La selección y distribución del conocimiento supone otro aspecto crucial en la transmisión del curriculum oculto, puesto que, aunque la escuela considera que los conocimientos que distribuye son siempre objetivos, lo cierto es que estos siempre suponen una visión particular y unilateral de los mismos y, por otro lado, son versátiles y están vinculados con intereses de las estructuras de poder. En este sentido, el curriculum selecciona el modo de transmitir un hecho o un acontecimiento, ocultando o excluyendo determinados discursos que no están legitimados por el saber, con la finalidad de que en los sujetos se conformen unas subjetividades concretas³⁵. Es lo que Bernard Charlot denunciaba como ejercicio de mistificación pedagógica:

La educación cumple una función política mistificadora, menos por difundir falsas ideas que por ser vehículo de ideas verdaderas que, separadas de las realidades sociales, políticas y económicas de las

³⁴ Que los sujetos aprenden en la escuela el significado de la jerarquía y el respeto a la autoridad está fuera de toda duda, son testigos directos de quién ostenta la autoridad en el aula, el docente, pero del mismo modo, saben que por encima de ese individuo hay otros con más autoridad, el equipo directivo.

³⁵ Por ejemplo, en el episodio del descubrimiento de América, expuesto previamente, se habla exclusivamente de las aportaciones intelectuales y tecnológicas de los conquistadores: lengua, religión, costumbres o tecnología, que son, por tanto, objeto del discurso educativo, pero no así las guerras, el expolio, las enfermedades o el sometimiento que soportaron los pueblos conquistados. Por un lado, se explicita una parte de la historia y por otro se enmascara y excluye la parte que no está legitimada por los saberes políticos, económicos, morales y sociales de las estructuras de poder en su afán por perpetuar el orden establecido desde hace siglos.

que surgen, se presentan como autónomas y las asume un proyecto consciente o inconsciente de enmascarar la realidad (Charlot, 1981: 13).

El/La docente debe prestar mucha atención a la clase de mensajes, valores, creencias o conocimientos que se difunden en el aula. Es cierto que en algunos momentos los profesores no son conscientes del contenido sexista, racista o clasista con el que están impregnados sus comentarios o valoraciones. Y ahí es donde están las relaciones de poder y de saber, y donde se demuestra que las relaciones de poder son reticulares e impregnan toda la sociedad. El poder, legitimado por un saber económico, político y moral, ha sido capaz de conformar subjetividades e identidades acerca del rol que cada sexo debía tener en el orden social, y lo ha logrado mediante diferentes instituciones presentes en la sociedad, como la escuela, la fábrica o la familia, que durante mucho tiempo han estado vigilando y controlando para que se cumplieran sus normas, objetivando de diferentes formas a quiénes se alejaban de las pautas establecidas³⁶.

La importancia del lenguaje exige un extremo cuidado para superar los vestigios discriminatorios y sexistas que con frecuencia permean nuestras formas de nombrar, así como las utilizadas por los manuales escolares, Giroux sostiene que *“el lenguaje está íntimamente relacionado con el poder y actúa tanto para situar como para constituir la manera en que profesores y estudiantes definen, mediatizan y comprenden sus relaciones mutuas y con la sociedad en general”* (Giroux, 2002: 149). Por otro lado, hay que estar al tanto de las relaciones que entablan los/as alumnos/as, con la finalidad de que en las interacciones que se produzcan, no aparezcan actuaciones sexistas o de índole similar.

El alumnado también percibe la manera en la que nos dirigimos a ellos y a otros sujetos pertenecientes a la comunidad educativa, son capaces de apreciar la diferente forma que tenemos de comunicarnos con otro profesor, con un miembro del equipo directivo, con personal administrativo o de limpieza. De la misma forma, es vital la forma de acercarnos y de transmitir los conocimientos prescritos en el curriculum, porque los valores que difundamos a través de ellos serán vitales en la configuración de las subjetividades e

³⁶ La fragmentación del poder ha facilitado que sus intenciones hayan cristalizado con la aquiescencia de toda la sociedad, porque al fragmentarse el poder, esto es, otorgar pequeñas porciones de poder a los sujetos, estos cierran los ojos y legitiman los poderes que dirigen la sociedad.

identidades de los alumnos y las alumnas³⁷. En definitiva, el currículum oculto está presente en todas y cada una de las actividades que se realizan en la escuela, dado que es una institución que no es políticamente neutral y que reproduce los saberes de los grupos dominantes, por lo que el/la docente debe analizar y reflexionar sobre lo que se está reproduciendo diariamente en el aula, ya sean los discursos, el tipo de lenguaje, las prácticas educativas o los contenidos y qué proyección de valores, creencias, actitudes o conductas se están originando, con la finalidad de evitar los prejuicios basados en el género, la procedencia, el aspecto físico o la clase social y con la intención de formar sujetos que se conviertan en ciudadanos críticos y reflexivos que ansíen transformar la sociedad, terminar con las desigualdades que actualmente la estructuran y con el objetivo de lograr una sociedad más justa.

Conclusión

A lo largo de la historia la escuela siempre ha sido un objeto de deseo de las estructuras de poder, puesto que se trata de una institución que impone e inculca coercitivamente de una forma sistemática y continuada a todos los sujetos que forman parte de una sociedad y durante todo su recorrido académico un tipo de cultura, discursos, creencias, valores o conocimientos que están legitimados como verdaderos en un periodo histórico determinado. Actualmente, somos testigos de las luchas entre políticos representantes de diferentes ideologías por el control del sistema educativo, habitualmente con la intención de introducir o retirar ciertos contenidos o competencias y así adecuarlo y ordenarlo de acuerdo con sus propios principios y valores, con el objetivo de producir el sujeto que consideran natural o auténtico, es decir, un sujeto normalizado en terminología foucaultiana, según los parámetros de su ideología concreta. En la actualidad, la escuela pública también es objeto de disputa debido a la pretensión de ciertos sectores ideológicos de privatizarla, debido a que la rentabilidad económica que llegaría a reportar a determinadas empresas es muy elevada, de hecho, hemos presenciado la privatización de muchos de sus servicios: comedor, personal de limpieza, subalternos. Sin embargo, es curioso que siempre se eluda la palabra privatizar, habitualmente usan otro vocabulario más “suave” que no alarme a la sociedad

³⁷ Aunque actualmente poco pueden hacer los/las docentes en cuanto a las selecciones arbitrarias de conocimientos, las exclusiones y el enmascaramiento de determinados discursos, todo está vigilado y controlado por las administraciones y también por las familias, que ante cualquier alejamiento de la ortodoxia se alarman y expresan su queja.

como externalizar o liberalizar. También estamos habituados a escuchar discursos que aluden al alto coste de la escuela y al poco rendimiento que se obtiene respecto a la alta inversión realizada, referencias a la libertad de elección de centro de las familias o sobre la ineficaz gestión educativa, sembrando dudas sobre el sistema público y legitimando de este modo la retracción de recursos de la enseñanza pública.

El tipo de escuela reproductora y seleccionadora que describe Carlos Lerena ya estaba presente en la Antigua Grecia. Platón ya aseveraba hace 2500 años, que la función de la escuela era distribuir a los sujetos en diferentes posiciones sociales seleccionándolos según sus capacidades y vocaciones y así lograr que esos resultados legitimados por la escuela, que era externa a la sociedad fueran aceptados por ella evitando así los conflictos derivados de las desigualdades sociales. Consideraba fundamental la asistencia de todos los sujetos a la escuela para así certificar que todos habían gozado de las mismas oportunidades, pero que desgraciadamente, al no ser todos iguales en cuanto a capacidades o aptitudes de forma natural, las desigualdades sociales eran también naturales y, por lo tanto, inevitables.

Del mismo modo, es impactante analizar la afirmación de Foucault respecto a la aparición en el s. XVIII de la escuela como una de las primeras instituciones disciplinarias junto al hospital y al cuartel y como más de 200 años después, sigue siendo una institución coercitiva que inculca de forma sistemática y continua una cultura determinada, y en la que se continua clasificando, jerarquizando, normalizando y tratando de producir el sujeto que el poder dominante considera “normal”, ”natural” y “auténtico” en el actual contexto histórico en el que estamos inmersos. Asimismo, es importante conocer, comprender y tener en cuenta determinados conceptos para desarrollar conscientemente la labor docente, como son el de la *mistificación pedagógica* de la que habla Charlot cuando transmitimos un hecho determinado (el curriculum selecciona la forma de transmitir un hecho o acontecimiento, el descubrimiento de América, ocultando y excluyendo determinados discursos para subjetivar alumnos), el concepto de *violencia simbólica* que exponen Bourdieu y Passeron (presentación de los indios de América del Sur como primitivos para subjetivar de una manera determinada a los/as alumnos/as), o la *macdonalización* de la escuela explicitada por Naomi Klein.

Pero el objeto y propósito primordial de la educación se fundamenta en tener siempre presente su función prioritaria y esencial, que no es otra que la de formar individuos críticos, capaces de pensar y reflexionar por ellos mismos en base a una formación que esté radicada

en unos principios sólidos basados en valores éticos, democráticos y cívicos, con el objetivo último de preparar y educar adecuadamente a los ciudadanos y ciudadanas del futuro.

Bibliografía y webgrafía

Adorno, Theodor. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid. Morata.

Ball, Stephen. (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid. Morata.

Beltrán, Salvador. (2010). *Política, poder y control del curriculum*. Madrid. Morata.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1977). *La reproducción*. Barcelona, Laia.

Charlot, Bernard. (1981). *Educación, cultura e ideología*. Madrid. Anaya.

Díez Gutiérrez, Enrique Javier. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Barcelona. Octaedro.

Foucault, Michel. (1991). *Microfísica del poder*. Madrid. La Piqueta.

Foucault, Michel. (1996). *Vigilar y castigar*. Madrid. Siglo XXI.

Giroux, Henry. (2002). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona. Paidós.

Gimeno Sacristán, José. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid. Morata.

Klein, Naomi. (2001). *Las marcas y la enseñanza. Los anuncios en escuelas y universidades. No logo*. Barcelona, Paidós.

Lacoste, Yves. (1977). *La geografía: un arma para la guerra*. Barcelona. Anagrama.

Lefebvre, Henry. (2013). *La producción del espacio*. Madrid. Capitán Swing.

Lerena, Carlos. (1991). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona. Ariel.

Sosa, Alexander & Chaparro, Élver. (2017). Arqueología y genealogía, operadores conceptuales para investigar en educación. *Revista de Investigación y Pedagogía*, 8, 105-126. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/7246

Urraco-Solanilla, Mariano & Nogales-Bermejo, Gema. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 12, 153-167. https://institucional.us.es/revistas/anduli/12/art_9.pdf

Vignale, Silvana. (2011). Cuidado de sí y cuidado del otro. Aportes desde M. Foucault para pensar relaciones entre subjetividad y educación. *Revista Internacional de Filosofía*, 17, 307-324. <https://www.uma.es/contrastes/pdfs/017/Contrastes-XVII-17.pdf>

Villasmil, Eduardo & Romero, Norjhira. (2018). La genealogía como método histórico-filosófico para el estudio de la cultura organizacional pública. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 7, 91-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7058267>