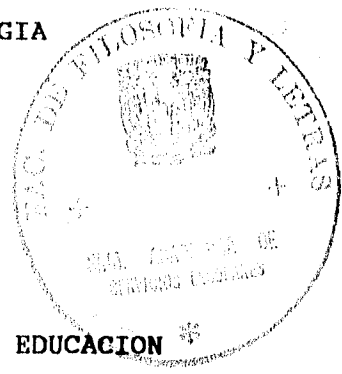


42  
24

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGIA



MODERNIDAD, DISCIPLINA Y EDUCACION

TESIS  
Que para obtener el título de  
Lic. en Pedagogía  
Presenta

MARTHA GABRIELA NOYOLA MUÑOZ FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



Director: Miguel Angel Niño Uribe COLEGIO DE PEDAGOGIA

México, D.F., 1996.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Poncho,  
como testimonio  
de una espera.

## AGRADECIMIENTOS

A mis compañeros de la Universidad Pedagógica Nacional, particularmente a la maestra Sara Irma Juárez, Mónica Calvo y Juan Carlos Rangel; por su dirección académica a Juan Carlos Geneyro, Jorge Lara y Miguel Angel Niño. A Chela y Carlos Noyola. Por el apoyo "técnico" al Dr. Ricardo Winckelmann y a Dulce Ma. Pascual. Por su ayuda en el uso de la computadora principalmente, a Jesús Aguilar (Dr. Spock) e Ivonne Ramírez. A los Zombis incluida Tere Gil; a Jorge Borja y Jesús Ortega. Y a mis amigas: Carlota Guzmán Gómez, Angélica Espinosa, Azucena Franco, María Reyes, Pati Pensado, Rosa Ana Tapia y Dulce Luna. Ellas saben bien por qué, porque las quiero y ya.

También a:

Aurora (mi abuela)  
Katja (mi amiga)  
Y, al maestro Costa  
In memoriam

## INDICE

	Pág.
INTRODUCCION.....	3
1. La disciplina y su estudio.	
1.1. El pasaje de una organización social a otra y los mecanismos de control.....	8
1.2. Hacia otro concepto de disciplina.....	16
2. Bosquejo de la modernidad y la educación.	
2.1. Pensamiento humanista: noción de progreso y educación.....	29
2.2. Del Renacimiento pedagógico.....	36
2.3. Comenio o el comienzo de una utopía.....	46
3. La disciplina como poder en la educación.	
3.1. Disciplina en el pensamiento pedagógico (siglos XVIII-XIX): una nueva dirección ético-política.....	53
3.2. Panoptismo e institución escolar.....	65
3.3. Disciplina y producción.....	75
4. Posmodernidad y educación: ¿adiós a la disciplina?	
4.1. Crisis de la Modernidad y educación.....	85
4.2. Disciplina, educación y seducción.....	101
4.3. Educación posmoderna: disciplina <i>soft</i> .....	114
CONCLUSIONES.....	126
ANEXO.....	134
BIBLIOGRAFIA.....	137

## INTRODUCCION

El presente trabajo tiene como propósito un conjunto de consideraciones acerca del papel que ha jugado y juega la disciplina relacionada con la educación, en el contexto de la modernidad. Las preguntas que guiaron este proceso de reflexión son las siguientes:

¿Cuál es la concepción dominante de disciplina en la modernidad?, ¿cómo se constituye?, dentro del proceso de configuración histórica de la disciplina en la educación, ¿es posible encontrar elementos que señalen continuidad?, ¿cuáles son las variaciones que ha sufrido este concepto? y ¿cómo puede entenderse la disciplina en el actual proceso de transición de las sociedades modernas?

El sustento teórico de este trabajo es la concepción de disciplina de Michel Foucault expuesta sobre todo en *Vigilar y castigar*<sup>1</sup>, sin que ello quiera decir que se dominen sus formulaciones ni se comparta del todo su postura. Cabe también señalar que esta opción se debe principalmente a la necesidad de reconsiderar la noción de poder y dominación, en el estudio de los procesos educativos y escolares. Además de su visión filosófica y, de una detallada exploración histórica, este autor proporciona los elementos fundamentales para estudiar la forma en que se constituye y opera la disciplina en la educación moderna. Así, Foucault sitúa a partir de los siglos XVIII-XIX la aparición de las denominadas sociedades disciplinarias que definen el desarrollo de una estrategia global de poder que subsiste hasta los años cincuenta del presente siglo. Durante todo este período es posible observar nítidamente el modo en que se configura el ejercicio disciplinario, en su versión y práctica dominantes en la modernidad, particularmente dentro de la institución escolar.

---

<sup>1</sup>. Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, pp. 139-230.

En este trabajo se entiende que la relación entre pensamiento pedagógico y práctica educativa no se presenta necesariamente bajo la forma causa-efecto; cada uno de estos ámbitos posee dinámicas y reglas de configuración propias y cada uno obedece a su propia lógica de constitución, no obstante, se implican mutuamente. La distancia que se establece entre cada uno de ellos, es decir, entre el pensamiento pedagógico y la práctica educativa, aparece como el horizonte sin el cual, toda una serie de enunciados -en este caso aquellos que se refieren a los procesos disciplinarios en la escuela- no podrían haber aparecido<sup>2</sup>.

Esto es, el pensamiento pedagógico, el discurso educativo o bien, los enunciados pedagógicos producen cuadros de legibilidad; por su parte, la institución escolar en tanto ámbito práctico organiza cuadros de visibilidad. Este reconocimiento posibilita un juego entre lo visible y lo legible en el cual, la relación que se establece entre discursos y prácticas está lejos de ser lineal pues no se determinan mecánicamente. Antes bien, es el entrelazamiento de los dos ámbitos el que produce las condiciones que posibilitan la emergencia de un saber pedagógico, que en este caso acompañó el despliegue de los procesos de escolarización y la formación de la institución escolar moderna alrededor de los siglos XVIII y XIX. No obstante lo expuesto, en este trabajo se tratará a la disciplina sobre todo tal como aparece en el pensamiento pedagógico, de tal modo que sea posible comprender cómo en que en el umbral de la modernidad, se crean las condiciones discursivas que posibilitan la instauración de una nueva dirección ético-política fundada en una disciplina.

El estudio sobre el papel específico que ha desempeñado la disciplina en el ámbito de la educación, no puede entenderse suficientemente si no se aborda al mismo tiempo que el conjunto de transformaciones que se producidas a partir del siglo XVII en el

---

<sup>2</sup>.Acerca de la orientación metodológica adoptada en este trabajo, veáse: Gilles Deleuze, *Foucault*, pp. 49-71.

plano económico, político y cultural; aún así, en el presente trabajo se enfatiza en el análisis de algunos discursos educativos que contribuyeron de manera definitiva en el diseño de una normatividad disciplinaria para la educación moderna. Así, se intenta mostrar críticamente y desde una perspectiva general, la naturaleza del vínculo entre disciplina y educación en el pensamiento educativo moderno.

Se procede a partir de un intento de caracterización de la modernidad con la finalidad de definir el contexto en que se sitúan la disciplina y la educación; también, pero en menor grado, a lo largo de la exposición, se realiza un acercamiento a la organización escolar moderna con el fin de señalar el modo particular en que se expresa una normatividad disciplinaria dentro de ese ámbito práctico. También se efectúa un análisis -no exhaustivo- de autores tales como Comenio, Rousseau, Kant y Durkheim que contribuyeron de manera significativa a la configuración del discurso educativo moderno y, en cuyos textos sobre educación y pedagogía, se hallan planteamientos acerca de la disciplina que ocupan un lugar preponderante dentro del conjunto de sus reflexiones. Se trata pues, de una descripción histórica aproximativa respecto al proceso de configuración de una concepción dominante de disciplina y del papel particular que ha desempeñado ésta en los procesos de formación del individuo moderno.

En los tres primeros capítulos se presenta una caracterización general de la modernidad tal como se constituye a partir del siglo XVI, y el modo en que se formaliza una relación específicamente moderna entre la disciplina y la educación alrededor de los siglos XVIII-XIX. En seguida, en el cuarto capítulo se expone un conjunto de reflexiones acerca de la crisis de la modernidad y la educación, así como los nuevos rasgos que adquiere la relación: disciplina-educación bajo el impulso actual de la cultura posmoderna. Así, se hace constar que la aparición del fenómeno de



la seducción, el hedonismo y la era de la informática y la electrónica, han puesto en crisis la relación tradicional que establecieron la disciplina y la educación en la modernidad. Además, se considera que buena parte de los fundamentos y de las prácticas disciplinarias vigentes en la escuela resultan completamente anacrónicas en relación con los diferentes ensayos a los que obliga y hace posible este peculiar momento de transición de las sociedades modernas; prácticas que presentan un alto grado de heterogeneidad, factible de ser descrito si se realiza un esfuerzo por documentar y reconocer las tradiciones pedagógicas en las que se fundamentaron<sup>3</sup>.

Para finalizar más que hacer referencia a los diferentes usos corrientes del concepto de disciplina, sin duda necesaria<sup>4</sup>, a lo largo de este trabajo se alude al campo semántico, a la familia de conceptos, a la formación discursiva en la que Michel Foucault ha inscrito la palabra disciplina en *Vigilar y castigar*. No obstante es necesario realizar algunas puntualizaciones en este sentido. El término disciplina proviene del griego *mathema* que en primer lugar, significa la cosa aprendida, al que la aprende y el modo de aprenderla; en segundo lugar, alude a una ciencia, en cuanto objeto de apredizaje y de enseñanza. Así, la palabra que más se ha acercado al uso clásico del término, es disciplina. Ahora bien, a partir de Kant por disciplina se ha entendido a la función negativa a constrictiva de una regla o de un conjunto de reglas, en cuanto que impide la desviación de la regla; Michel Foucault construye un concepto de disciplina -al que se alude aquí-, que puede situarse -creo- entre el *mathema* griego y la forma constrictiva en que Kant entendió esa palabra.

---

<sup>3</sup>.En el proceso de elaboración de este trabajo, fueron de gran utilidad las tesis realizadas por Carlota Guzmán Gómez y Elizabeth Jasso. (Ver referencias bibliográficas al final del trabajo).

<sup>4</sup>.Para un acercamiento a los distintos significados atribuidos al término de "disciplina" veáse el Anexo al final de este trabajo.

Cabe señalar las tremendas dificultades que planteó y aún plantea un tema, un objeto de estudio y un problema como el de la disciplina en la educación. Esta investigación consiste fundamentalmente, en rescatar del olvido en que se había encontrado sumergida la disciplina dentro del campo de estudios de la pedagogía. Al mismo tiempo, poner de nuevo a circular un concepto para problematizarlo, esto es, detenerse a pensar en el lugar que ocupa hoy, en la enseñanza.

## 1. La disciplina y su estudio.

### 1.1. El pasaje de una organización social a otra y los mecanismos de control.

La presente investigación permite afirmar que la modernidad a partir de la segunda mitad del presente siglo, del "espectacular siglo XX", experimenta una profunda crisis que marca la transición de un modo dominante de organización social disciplinario, duro y rígido, a otro modelo en el que se despliegan mecanismos de control más suaves y sutiles entre los cuales destaca la "seducción". El pensamiento educativo distintivo de esta época, así como su organización escolar, no son de ningún modo entidades ajenas a una situación de crisis, y como partes constitutivas de la sociedad participan de este proceso de transición y de cambio. Conviene aquí señalar que el paso de una forma de organización social a otra, en ningún momento se realiza sobre una tábula rasa; esto es, sin una suerte de recuperación de la experiencia histórica precedente; más aún, todo intento de implantación de una nueva organización social se aloja dentro de esquemas antiguos con los que establece relaciones diversas; así, en el seno mismo de la modernidad persisten y coexisten concepciones y prácticas surgidas en sociedades premodernas<sup>5</sup>. Ahora bien, a cada forma de organización social le corresponde una forma de pensamiento; puede agregarse también, una forma de organización escolar con su intencionalidad correspondiente.

Se ha denominado "posmodernidad" a otra forma de ser de la cultura, que tiende a suceder o contraponerse a la modernidad. Su acelerado y aún confuso proceso de conformación, coincide en su origen y halla sus condiciones de posibilidad, dentro del contexto generado con el advenimiento de las sociedades postindustriales. Los años sesenta fijan el momento en que se expresa la fractura

---

<sup>5</sup>.Para una mejor comprensión de las relaciones que establece el pensamiento moderno con formas premodernas de pensar, veáse el excelente trabajo de Antonio Campillo, *Adiós al progreso*, pp. 39-66.

con un tipo de socialización disciplinaria que se distingue por su carácter dirigista, centralista, uniforme, jerárquico e imperativo. A partir de la década de los sesenta, comienzan a brotar procesos con vistas hacia una mayor flexibilidad, diversificación de opciones, en una búsqueda desesperada de una identidad individual y colectiva lo que indica la emergencia reciente de sociedades más permisivas<sup>6</sup>. Al respecto D. Bell dice lo siguiente:

"Aunque la sociedad burguesa aprobaba el individualismo desenfrenado en la economía, temía los excesos del yo en la cultura y trató de inhibirlos. Por una variedad de complejas razones históricas, el 'yo cultural' se hizo anti-burgués [...]. Trató de 'expresarse' negando las restricciones y buscando la liberación. Lo que ha sucedido hoy es que las restricciones se han aflojado, y los impulsos de liberación no hallan ninguna tensión, o creatividad. Más exactamente, la búsqueda de liberación ha sido legitimada en una cultura liberal, y explotada [...] por empresarios comerciales[...]"<sup>7</sup>

Este proceso de "flexibilización" de las relaciones y de los comportamientos, sobre todo en el terreno de la cultura, ha posibilitado el surgimiento de sociedades "expresivas" que se desarrollan dentro de un consumo social masificado.

Además de lo antes señalado, otro rasgo característico de la posmodernidad, lo constituye el inusitado crecimiento del ámbito científico-técnico, posible ya no por la profundización del trabajo humano que caracterizó a la modernidad, si no por la creciente intensificación de la producción de conocimientos. Este proceso ha propiciado la aparición de escenarios sociales y culturales nunca vistos en épocas anteriores: se inaugura la era de la electrónica y de la informática y con ellas, se modifican no solamente las relaciones sociales a nivel planetario y los procedimientos tradicionales de trabajo y de producción económica,

---

<sup>6</sup>.Cfr. Gilles Lipovetsky, *La era del vacío*, pp. 17-33.

<sup>7</sup>.Daniel Bell, *Las contradicciones culturales del...*, p. 142.

sino también los procesos de creación, distribución y apropiación culturales. En estos últimos, se inscribe el despliegue de redes y sistemas complejos de comunicación e información".

Por otra parte, el creciente desarrollo tecnológico ha afectado la naturaleza misma del saber tanto en el terreno de la investigación, como en los procesos de transmisión de los conocimientos. Esto es, con la multiplicación de las máquinas de información tienden a modificarse las operaciones de adquisición, clasificación, posibilidad de disposición y de explotación de los conocimientos, en la medida en que éstos pueden traducirse en cantidades de información almacenables. El juego de la información se perfila como una más de las estrategias de poder, en la medida en que la información se convierte en un monopolio desde el cual se determinan los criterios de selección y los procedimientos de circulación de la misma<sup>9</sup>.

El conjunto de transformaciones en curso en la modernidad bajo la impronta de la cultura posmoderna ha incidido en la disciplina en tanto modalidad de poder<sup>10</sup>. La percepción y los usos del tiempo,

---

<sup>9</sup>.Y sin embargo, Gilles Lipovetsky plantea que: "murió el optimismo tecnológico y científico al ir acompañados los innumerables descubrimientos por el sobrearmamento de los bloques, la degradación del medio ambiente, el abandono acrecentado de los individuos; ya ninguna ideología política es capaz de entusiasmar a las masas, la sociedad posmoderna no tiene ni ídolo ni tabú, ni tan sólo imagen gloriosa de sí misma, ningún proyecto histórico movilizador, estamos ya regidos por el vacío, un vacío que no comporta sin embargo, ni tragedia ni apocalipsis." Gilles Lipovetsky, *Op. cit.*, p. 9.

<sup>9</sup>.Para una aproximación acerca del destino del saber en las sociedades posmodernas, veáse el interesante trabajo de Jean-François Lyotard, *La condición posmoderna*, pp. 13-19.

<sup>10</sup>.Según Michel Foucault, la disciplina es una modalidad de poder. "La modalidad, en fin: implica una coerción ininterrumpida constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre su resultado y se ejerce según una codificación que reticula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos. A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad,

del espacio y del mismo cuerpo, se han modificado radicalmente. Al dejar el individuo de situarse de manera independiente con respecto del tiempo y, al reconocer su capacidad de intervenir en él, abrió la posibilidad de medirlo. Esto es, al romper con la concepción circular dominante del tiempo en la antigüedad clásica, pudo entonces dividirlo en segmentos, administrarlo, economizarlo, aprovecharlo, gestionarlo, recrearlo y convertirlo en tiempo productivo.

Por otra parte, el espacio cerrado propio de la modernidad, ha cedido a la infinidad de espacios abiertos, se ha vuelto heteróclito: cada sitio en el que se ubica el individuo y la serie de lugares por los que transita ejercen un poder que lo obliga a comportamientos y discursos diferentes. Esto es indicativo del desmoronamiento de la unidad espacio-temporal que predominó en la modernidad; con éste, en la cultura posmoderna, se ha instaurado una cierta esquizofrenia como "una nueva forma de alienación del individuo moderno"<sup>11</sup> pero también, otra forma de ser del hombre en el mundo contemporáneo.

Lo anterior, conforma solamente algunos fenómenos que se producen al interior de la cultura a partir de los años sesenta e indican el debilitamiento del deber ser de la educación dominante en la modernidad. El individuo posmoderno piensa sin Padre y sin imperativo categórico, de tal modo que el énfasis de la formación educativa, pasa del imperativo de la sociedad, propio de la modernidad, al imperativo del yo, o bien, de la persona, propio de la cultura posmoderna.

La modernidad ya había instituido "el imperio del yo"; el individuo constituye su hilo conductor, su supuesto fundamental desde el siglo XVI, de modo que la unidad social ya no es el

---

es a lo que se puede llamar las 'disciplinas'". Michel Foucault, *Op. cit.*, p. 141.

<sup>11</sup>.Cfr. Daniel Bell, *Op. cit.*, pp. 134-138.

grupo, ni la ciudad sino la persona. No obstante, la tragedia del hombre moderno se encuentra en el corazón mismo del pensamiento humanista: se le dijo que era libre y al mismo tiempo, tuvo que subordinarse mediante la disciplina, a las reglas racionales de la colectividad, con lo que se inaugura una de las paradojas presentes en nuestro tiempo: precisamente aquella que enfrenta al individuo con la posibilidad de desarrollar su propia originalidad o que hace que opte por la subordinación de sus deseos particulares en beneficio de los intereses de la colectividad. Aún así, la posmodernidad continúa con ese proyecto secular representado por el individuo; y no obstante, persisten simultáneamente dos perspectivas, una universalista y otra individualista<sup>12</sup>. A pesar de la coexistencia de ambas, ha habido una pérdida de civilidad, se ha visto debilitada la disposición a respetar los derechos, a renunciar a las tentaciones de enriquecimiento privado a expensas del bienestar público; el individualismo ha pasado por encima de la solidaridad y de los valores de la vida comunitaria<sup>13</sup>.

De modo que el mundo experimenta de diferente forma la pérdida de legitimidad del proyecto moderno. La modernidad ha llegado a su fin: la creencia en las grandes promesas que se erigieron alrededor de la categoría de progreso -hoy fuertemente cuestionada- como la razón, la igualdad, la libertad, la justicia, la paz y la felicidad, no pueden sobrevivir en esa lógica. Se ha disuelto la fe en el futuro; por otra parte, éste ya no puede ser asimilado a la figura del progreso. En el seno mismo de la cultura posmoderna parece quedar fuera toda posibilidad de elaboración de un proyecto utópico o político; y, en ese sentido, el esfuerzo y el sacrificio ya no están de moda<sup>14</sup>. En parte la posmodernidad se manifiesta contra tales promesas futuristas: ya no hay futuro, sólo presente. Así es que, tanto en el ámbito del discurso, como

---

<sup>12</sup>.Vid. *Infra*, p. 53.

<sup>13</sup>.Cfr. Daniel Bell, *Las contradicciones del...*, p. 231.

<sup>14</sup>.Cfr. Gilles Lipovetsky, *La era del vacío*, pp. 46-53.

en el terreno mismo de la práctica, el hombre se ha encontrado con la ruina de sus asideros tradicionales<sup>15</sup>.

El profundo debilitamiento de los impulsos humanistas que caracterizaron a la modernidad en el Renacimiento: la profunda fe en el hombre, la búsqueda continua por la innovación y el cambio, la crítica y la ruptura, se han visto paulatinamente desplazados o bien neutralizados en las sociedades de consumo masivo, por otros valores, como lo efímero, el hedonismo y la cultura narcisista. Estos procesos -dice Balandier<sup>16</sup>- se han visto activados por la expansión de las industrias culturales y la multiplicación de los medios electrónicos de comunicación e información -entre los que se destacan el cine y la T.V.- que estimulan la imitación y funcionan como propagadores de pasiones.

La crítica propia de la modernidad, ha sido sustituida en las sociedades de consumo masivo por la pragmática de la posmodernidad, interesada en la eficiencia, la satisfacción inmediata de los deseos y en la liberación del placer; para ello, la cultura posmodernase ha visto obligada a crear sus propios escenarios. No obstante, simultáneamente a la propagación creciente del hedonismo, la moda y la cultura narcisista, se ha producido una revaloración quizá también creciente del nihilismo como único "chance", o forma radical de manifestación del hastío y del inconformismo social<sup>17</sup>. También respecto del nihilismo contemporáneo, Lipovetsky plantea lo siguiente:

"El nihilismo [...], en tanto que depreciación [...] de todos los valores superiores y desierto de sentido, ya no corresponde a esa desmovilización de las masas que no se acompaña ni de desesperación ni de sentimiento de absurdidad. Todo él indiferencia, el desierto posmoderno está tan alejado del nihilismo "pasivo" [...] como del nihilismo "activo" y de su autodestrucción. Dios ha

---

<sup>15</sup>.Cfr. Daniel Bell, *Op. cit.*, p. 39.

<sup>16</sup>.Cfr. Georges Balandier, *Modernidad y poder*, p. 148.

<sup>17</sup>.Cfr. Gianni Vattimo, *El fin de la modernidad*, pp. 23-32.



muerto, las grandes finalidades se apagan, pero a nadie le importa un bledo [...]""<sup>18</sup>

Ahora bien, los principios de la escuela moderna si bien pueden hallarse magistralmente esbozados en el siglo XVI con J. A. Comenio, no logran materializarse sino hasta que se conforman las sociedades industriales dos siglos después; de tal modo que, el surgimiento de la institución escolar obedece a los requerimientos de dichas sociedades. Esto es, la conformación de la escuela pública y los procesos de escolarización forman parte del despliegue de las denominadas sociedades disciplinarias cuya entrada en escena se sitúa alrededor de los siglos XVIII-XIX. Así, el despliegue del dispositivo<sup>19</sup> disciplinario propio de las sociedades modernas, coincide a su vez, con el comienzo de los procesos de institucionalización inaugurado por la creación de los Estados nacionales. Se crea una inmensa red de instituciones burocráticas cuya función consistió durante mucho tiempo en ordenar y controlar a la población; así, con la disciplina como eje de los procesos de formación, se trató de hacer de las multitudes un solo hombre útil y productivo.

---

<sup>18</sup>. Gilles Lipovetsky, *La era del vacío*, p. 36.

<sup>19</sup>. Michel Foucault define el concepto de dispositivo de la siguiente manera: Es: "En primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis tanto lo dicho como lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que puede establecerse entre esos elementos. *En segundo término*, lo que quisiera señalar en el dispositivo es justamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre esos elementos heterogéneos. [...] dicho con pocas palabras, entre dichos elementos -discursivos o no discursivos- existe algo así como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden, también ellos ser muy diferentes. *En tercer lugar*, por dispositivo entiendo un especie -digamos- de formación que, en un momento histórico dado ha tenido como función principal la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues, una función estratégica dominante". Michel Foucault, *El discurso del poder*, pp. 184-185.

muerto, las grandes finalidades se apagan, pero a nadie le importa un bledo [...]"<sup>18</sup>

Ahora bien, los principios de la escuela moderna si bien pueden hallarse magistralmente esbozados en el siglo XVI con J. A. Comenio, no logran materializarse sino hasta que se conforman las sociedades industriales dos siglos después; de tal modo que, el surgimiento de la institución escolar obedece a los requerimientos de dichas sociedades. Esto es, la conformación de la escuela pública y los procesos de escolarización forman parte del despliegue de las denominadas sociedades disciplinarias cuya entrada en escena se sitúa alrededor de los siglos XVIII-XIX. Así, el despliegue del dispositivo<sup>19</sup> disciplinario propio de las sociedades modernas, coincide a su vez, con el comienzo de los procesos de institucionalización inaugurado por la creación de los Estados nacionales. Se crea una inmensa red de instituciones burocráticas cuya función consistió durante mucho tiempo en ordenar y controlar a la población; así, con la disciplina como eje de los procesos de formación, se trató de hacer de las multitudes un solo hombre útil y productivo.

---

<sup>18</sup>. Gilles Lipovetsky, *La era del vacío*, p. 36.

<sup>19</sup>. Michel Foucault define el concepto de dispositivo de la siguiente manera: Es: "En primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis tanto lo dicho como lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que puede establecerse entre esos elementos. En segundo término, lo que quisiera señalar en el dispositivo es justamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre esos elementos heterogéneos. [...] dicho con pocas palabras, entre dichos elementos -discursivos o no discursivos- existe algo así como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden, también ellos ser muy diferentes. En tercer lugar, por dispositivo entiendo un especie -digamos- de formación que, en un momento histórico dado ha tenido como función principal la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues, una función estratégica dominante". Michel Foucault, *El discurso del poder*, pp. 184-185.

El ideal de uniformidad que caracterizó a la escuela moderna hasta los años cincuenta, se encuentra hoy en contradicción con la aparición de sociedades plurales que reivindican un valor fundamental: el de la libre realización personal y la singularidad subjetiva, a pesar de que simultáneamente se han desplegado nuevas formas de control y homogeneización. La seducción es uno de esos mecanismos sutiles de control que tienden a desplazar a la disciplina; en principio, la seducción funciona como una representación ilusoria de lo no vivido, con ésta se reproduce el imaginario de las pseudonecesidades y de los placeres; con la seducción sin embargo, se restablece al mismo tiempo la oposición moral entre real y aparente<sup>20</sup>. En las sociedades postindustriales, se modifica mediante la seducción, la relación tradicional del hombre con los objetos. La seducción -dice Baudrillard<sup>21</sup>- nunca es del orden de la naturaleza -nunca del orden de la energía, sino del signo y del ritual. Además, dice Lipovetsky:

"Lejos de circunscribirse a las relaciones interpersonales, la seducción se ha convertido en el proceso general que tiende a regular el consumo, las organizaciones, la información, la educación, las costumbres. La vida de las sociedades contemporáneas está dirigida desde ahora por una estrategia que desbanca la primacía de las relaciones de producción en beneficio de una apoteosis de las relaciones de seducción."<sup>22</sup>

En términos generales, éste constituye el nuevo contexto en el cual transcurre la vida en la institución escolar; y, en muchos sentidos, la socialización que ofrece la escuela sigue siendo aquella que se concibió para la sociedad moderna. Tiene, en ese sentido, que realizar su propia síntesis, su propia recuperación histórica y, simultáneamente, comenzar a adecuar sus prácticas y sus discursos cotidianos a las circunstancias actuales.

---

<sup>20</sup>.Cfr. Gilles Lipovetsky, *Op. cit.*, p. 24.

<sup>21</sup>.Cfr. Jean Baudrillard, *De la seducción*, p. 9.

<sup>22</sup>.Gilles Lipovetsky, *La era del vacío*, p. 17.

## 1.2. Hacia otro concepto de educación.

La primera tesis en la presente investigación es que la disciplina constituye el elemento distintivo de la modernidad. Siguiendo a Michel Foucault, las sociedades modernas son en sentido estricto, sociedades disciplinarias<sup>23</sup>. La disciplina es una modalidad de poder y de control que hace de la modernidad un modo de organización social duro, rígido, centralista, imperativo, jerárquico en la medida en que se apoya en la verticalidad de las relaciones y cerrado puesto que, con el despliegue de las instituciones de la modernidad, el individuo moderno pasa incesantemente de un ámbito cerrado a otro. Como partes constitutivas de la sociedad, la educación y la institución escolar de la modernidad, participan de este conjunto de características, de tal manera, que la disciplina constituye el eje de la formación del individuo moderno.

Una aproximación histórica al modo en que se han configurado, tanto el pensamiento pedagógico, como la organización escolar en la modernidad, es indicativa de la forma en que la disciplina aparece en el ámbito de la educación como un medio y un fin educativos. A pesar de que la disciplina constituye un tema recurrente en el pensamiento educativo desde el siglo XVII, se formaliza como elemento sustantivo del proyecto educativo moderno, al mismo tiempo que se crean los Estados nacionales y se despliegan los procesos de industrialización. De hecho, estos últimos determinan el surgimiento de la institución escolar moderna.

El proyecto educativo de la modernidad se sustentó básicamente en dos ejes: la capacitación del técnico y la formación del

---

<sup>23</sup>. En esta línea de reflexión se hallan además de Michel Foucault quien de hecho la inaugura, otros pensadores contemporáneos como Gilles Deleuze y Gilles Lipovetsky. (Ver referencias bibliográficas al final del trabajo).

ciudadano. Se pensó entonces, que con base en un proceso disciplinario era posible la formación de un sujeto útil y productivo; para conseguir lo anterior, el individuo se ve obligado simultáneamente a la docilidad y al sometimiento. Foucault plantea: "La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)."<sup>24</sup> De manera que, intentar la historia de la disciplina y su vínculo con los procesos de formación dentro de la institución escolar moderna, significa pensar en la forma en que ha sido moldeada una fuerza de trabajo a la vez productiva y obediente. Y, como se verá a lo largo de este trabajo, el ejercicio disciplinario pasa entonces, por lo económico-político, lo cívico-ético y lo cognitivo; de tal forma, que se ocupa tanto de lo individual como lo colectivo.

Ahora bien, con la palabra modernidad se designa un modo de organización social cuyo punto de origen se sitúa en el siglo XVI y no termina sino hasta la primera mitad del presente siglo. La modernidad se constituye como rompimiento con las formas de pensar, de ser y actuar dominantes en el orden medieval. Como resultado de un largo proceso que va del siglo XIV al siglo XVII se produce el paso de la Edad Media al Renacimiento. El período renacentista se caracteriza por un profundo esfuerzo que consistió en despojarse de la concepción de trascendencia y la escolástica medievales fundadas en la noción de la supremacía divina y los vínculos de sangre. Durante este largo período, se conforma el humanismo como forma de pensar característica del Renacimiento y en ella, el hombre aparece por primera vez, como un fin en sí mismo y al margen de toda trascendencia política y religiosa. A partir del siglo XVI, el cuerpo tiende a convertirse en objeto y blanco de múltiples estrategias de poder y dominación.

---

<sup>24</sup>.Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, p. 142.

En ese contexto, el concepto de disciplina ocupa un lugar privilegiado dentro del pensamiento humanista y, señala una de las principales contradicciones en las que se fundamenta la modernidad desde su origen. Al hombre moderno se le dijo: eres libre y soberano y, simultáneamente, se le sometió mediante disciplina a unas instituciones, unos aprendizajes, unos trabajos, un ritmo, unas leyes, unas reglas, unas normas sociales. La institución escolar moderna se concibió entonces, como la instancia que dice qué y cómo debe aprenderse, de modo que fue la encargada de transmitir: no solamente aquel conjunto de conocimientos útiles que prepararan al individuo para su incorporación al mundo productivo, sino también el conjunto de principios y valores humanistas sustentados en esa paradoja principal. De modo que, "en el corazón del pensamiento humanista se halla la teoría del sujeto (en el doble sentido del término)."<sup>25</sup> Y, tanto en el pensamiento pedagógico como en la práctica educativa misma, se halla expresada esta contradicción en forma particular.

Para estudiar el ejercicio disciplinario como una de las modalidades de poder, es necesario ubicar dos perspectivas o hipótesis. Esto es, la disciplina en el ámbito de la educación y dentro de la institución escolar, puede comprenderse sea desde una perspectiva negativa: la disciplina reprime, inhibe, coacciona, implica la renuncia, la contención y el esfuerzo constante; o bien, desde una perspectiva positiva: el ejercicio disciplinario se comprende como la puesta en juego de una relación de fuerzas; como tal, produce verdad, ámbitos de realidad y se vincula con el logro de metas y posibilitando el cambio de rango y posiciones. De ahí que, en el pensamiento pedagógico moderno el concepto de disciplina sea complejo y se encuentre dotado, en la práctica educativa, de una positividad final en la medida en que fortalece la autonomía y la voluntad del individuo. Como medio educativo la

---

<sup>25</sup>.Michel Foucault, *Microfísica del poder*, p. 34.

disciplina representa la síntesis de dos elementos contrapuestos: la coacción y la libertad.

Ahora bien, de acuerdo con Foucault es necesario dejar de ver a la disciplina sólo en su dimensión negativa; antes bien, se trata de indagar en las posibilidades productivas que le son inherentes. El ejercicio de la disciplina en tanto poder, posee una función estratégica dominante; el poder no se está quieto en el individuo. Así como se está en condiciones de sufrirlo, lo cual incide en el desarrollo de cierta capacidad de resistencia, se está en condición de ejercerlo. El poder pasa tanto por los dominados como por los dominantes; la disciplina es una microfísica del poder, una anatomía política del detalle, puesto que permite el control minucioso de las operaciones del cuerpo y llega hasta la codificación del gesto. El ejercicio disciplinario se expresa y puede aplicarse básicamente en tres ámbitos: el cuerpo, el tiempo y el espacio. De este modo, la disciplina se refiere a los sucesos individuales y colectivos que atañen a la victoria y a la resistencia. El individuo es en efecto producto del poder, de manera que se exhibe mostrando la marca de procesos económicos y culturales complejos fundados en relaciones de poder<sup>26</sup>.

El ejercicio disciplinario consigue erigirse en un valor educativo al interior del humanismo. A lo largo de la modernidad aparece como una condición, sin la cual, la categoría de progreso moderno sería prácticamente imposible. Así, la disciplina se configura dentro de la perspectiva del progreso como un imperativo categórico. Dicho de otra manera, la categoría de progreso constituye uno de los pilares fundamentales de la modernidad y a su vez, se sustenta en ese proceso disciplinario que comenzó a extenderse desde el siglo XVII por el conjunto del cuerpo social.

---

<sup>26</sup>. Sobre el concepto foucaultiano del poder, véase también: Gilles Deleuze, *Foucault*, pp. 49-56.

La segunda tesis que se sustenta aquí es que una de las transformaciones más relevantes que se producen en el pensamiento moderno desde el siglo XVII, reside en la separación de la moral del ámbito de la religión<sup>27</sup>. No obstante, el pensamiento moderno se sustenta aún en concepciones trascendentalistas, de modo que la idea del Deber absoluto y de la Deuda infinita en las que se halla la disciplina como obligación moral, sólo ha sido transferida del ámbito de la religión al de la ética laica. Aún así, desde el siglo XVI el individuo comienza a ser pensado desde un punto de vista laico e incluso anti-religioso<sup>28</sup>.

Como resultado de un proceso de recuperación del pensamiento clásico y del cristianismo -a partir del cual se conformó el pensamiento moderno- se reconoce en la naturaleza intrínseca del hombre cierta capacidad de conocimiento y una fuerza. Tanto el saber como el poder constituían antes cualidades que en la antigüedad clásica distinguieron sólo a los dioses; el hombre moderno se las apropia y las potencia para transformar y transformarse, conquistar y conquistarse a sí mismo y a su entorno natural y social<sup>29</sup>. Lo anterior, permitió al pensamiento moderno fundarse en un culto a la razón; precisamente en ello consiste el carácter de la nueva dirección ética que comienza a perfilarse en la modernidad.

Ahora bien, desde la perspectiva de este trabajo es necesario destacar dos consecuencias, en cierto modo diferentes pero complementarias, que se desprenden de esta segunda tesis. En primer lugar, ese prolongado esfuerzo por despojarse de la noción de trascendencia y la escolástica medievales que caracterizaron al Renacimiento, condujo al pensamiento moderno desde el siglo XVI a dar un énfasis cada vez mayor a las posibilidades de la razón, la ciencia y la técnica. Desde entonces, se pensó en un mundo fundado

---

<sup>27</sup>.Cfr. Gilles Lipovetsky, *El crepúsculo del deber*, pp. 9-36.

<sup>28</sup>.Cfr. Gabriel Careaga, *El siglo desgarrado*, p. 12.

<sup>29</sup>.Cfr. Antonio Campillo, *Adiós al progreso*, p. 48.



en la acción racional del individuo, ya no en la verdad revelada e invariable, ni en el dogma y la prescripción religiosa. De tal forma que el individuo se fue convirtiendo en objeto de conocimiento científico igual que la naturaleza y la sociedad. Así, en el espíritu renacentista prevalece la idea de que por medio del saber científico el hombre puede modificar su entorno natural y social; esto es, pretende que mediante su intervención racional es capaz de influir en el rumbo de su propio destino lo mismo que en el de la sociedad. En efecto, el hombre moderno posee una profunda fe en el futuro.

Se separa pues, la razón de la fe. Se produce un desplazamiento de los valores tradicionales propios del medioevo y, la noción de una razón universal, válida para todos, consigue ocupar un lugar predominante. A partir de ese momento, la modernidad se funda en un profundo racionalismo y con éste, se pone en marcha el afán por imponer un nuevo orden que pasa por lo económico, lo político, lo educativo y lo ético. El largo proceso de implantación de una cultura laica, que se formalizará en el siglo XIX al separarse la Iglesia del Estado, finca las bases que posibilitan el reordenamiento de las actividades propias de la vida profana; el hombre deja de estar supeditado a los designios de Dios y se convierte él mismo en sujeto racional perfectible, mediante un proceso educativo que lleva implícito el apego a una disciplina fundada en la idea del deber absoluto y la obediencia a la ley.

En el siglo XVII, el impulso de una amplia campaña moralizadora dirigida a modificar costumbres, creencias y prejuicios heredados de épocas anteriores, significó la preponderancia creciente de las obligaciones éticas sobre las religiosas. No obstante, el esquema sustantivo en que se fundamenta la ética laica, conserva una fuerte carga cristiana y aún platónica, como se verá más adelante. En ese sentido, Lipovetsky plantea lo siguiente:

"Una cosa es reconocer el movimiento de emancipación moral respecto de las creencias religiosas y otra creerlo, [...] establecido sobre la única base de la razón, universal e invariable, al margen de toda raíz cristiana. En esto reside lo que podría llamarse la ilusión originaria del espíritu laico: ésta será violentamente denunciada, en especial por Nietzsche, quien volverá a colocar los valores laicos en la continuidad milenaria del mensaje cristiano."<sup>30</sup>

En resumen, en el núcleo de los procesos disciplinarios se encuentra la noción judeo-cristiana del Deber absoluto; tanto esa idea como la de Deuda infinita se inscribieron en la ética laica y se erigieron como elementos de ordenamiento social. Los modernos vieron en la noción de disciplina el centro de los procesos económico-políticos, cívico-éticos y cognitivos. En el ámbito particular de la educación, la separación de la moral de lo religioso, se tradujo en un esfuerzo por hacer interior al individuo el espíritu de disciplina; esto es, convertir en hábito la obediencia, el sentimiento de la regla y de la norma, el cumplimiento de la ley, el esfuerzo, la contención, la imitación, la regularidad y el orden. De tal manera que, la modernidad se funda en una socialización disciplinaria que entiende el cumplimiento del deber como mandato de la sociedad y, por lo tanto, como una obligación moral. Así, la sociedad se encuentra dotada de cierta trascendencia; de ella emana una autoridad moral que se sitúa por encima de los deseos del individuo; éste tiene que someterse a la sociedad, como portadora de una imagen superior en la que encarna la voluntad de todos los hombres. En tal contexto, fue posible concebir a la sociedad en un constante progreso, puesto que éste es el resultado de una disciplina fundada en la acumulación, la suma y el aprovechamiento de las fuerzas productivas de cada individuo disciplinado.

Ahora bien, en esa misma dirección interesa ubicar la segunda consecuencia que trajo consigo la separación de la moral del

---

<sup>30</sup>. Gilles Lipovetsky, *El crepúsculo del deber*, p. 32.

ámbito de la religión. Hay que enfatizar que esta separación es más formal que real puesto que, como se señaló, la ética laica en la que se inscribe el ejercicio disciplinario como garantía moral, conserva sus raíces cristianas y aún platónicas. Veamos, el despliegue de lo que Foucault denomina dispositivo disciplinario, durante los siglos XVIII-XIX, en el que se inscribe el proyecto educativo y el sistema escolar, se ubica en este proceso de restauración social. Esta nueva forma de ser de las sociedades modernas, pasó por un reordenamiento espacio-temporal, resultado de una ruptura con la concepción y usos del tiempo y del espacio predominantes en formas de pensar anteriores a la modernidad. En particular, con aquellas concepciones míticas que dominaron al pensamiento clásico y al cristianismo. En el pensamiento clásico, el tiempo profano depende del tiempo celeste; el tiempo es independiente de la intervención de los hombres, es repetición de lo mismo<sup>31</sup>. A. Campillo sintetiza la concepción clásica del tiempo de la siguiente manera:

"El tiempo es, para los griegos, un círculo. Tiene dos caras, positiva y negativa, creadora y destructora. No hay nada irreversible, nada absolutamente nuevo, nada se acumula ilimitadamente, nada se perfecciona sin fin. El tiempo teje y desteje, engendra y corrompe, vuelve una y otra vez sobre sus propios pasos, destruye lo que previamente ha construido."<sup>32</sup>

Dicha concepción del tiempo, impedía a los modernos la formulación de la idea de progreso, pues los griegos lo comprendían como un movimiento hacia arriba, más que hacia adelante. En la modernidad el tiempo comienza a adquirir una nueva significación. Aún cuando en el pensamiento cristiano continúa conservando un cierto carácter mítico, puesto que se reitera la división entre lo humano y lo divino, el cristianismo consigue incorporar al pensamiento moderno, una visión del tiempo ya no circular sino lineal, en la

---

<sup>31</sup>.Cfr. Antonio Campillo, *Op. cit.*, p. 54.

<sup>32</sup>.*Idem.*

que pueden distinguirse un principio y un fin. De manera que, el progreso, la maduración, el crecimiento y el perfeccionamiento individual y social, se entienden entonces, de manera lineal, gradual y continua<sup>33</sup>.

Eso permitió a los modernos formular la idea de progreso como un movimiento hacia adelante, ya no hacia arriba; de tal forma, que el progreso individual y social, se entiende como el resultado del esfuerzo y el sacrificio con vistas al perfeccionamiento. Pero más relevante aún es el hecho de que en el pensamiento cristiano, a diferencia del pensamiento griego, el progreso deja de ser considerado de forma elitista y se formula en términos universales. Los modernos recuperan esta idea del cristianismo y, consiguen plantearlo como una posibilidad para todos los individuos por igual<sup>34</sup>. De modo que, dentro del pensamiento moderno, se introduce la posibilidad de trascendencia del individuo a través de su propia obra, y ésta se concibe como el resultado de un proceso basado en la utilización de su energía interior.

Además, el pensamiento moderno recupera del pensamiento clásico, el esquema espacial platónico que se funda en la noción de la existencia de un modelo original, ideal o trascendente, del cual irradia saber y poder. Desde esta perspectiva, cada individuo se relaciona con los demás por que cada uno de ellos es una copia, un simulacro o bien, una imitación parcial o deformada, de ese modelo ideal; la identidad, lo uno, la individualidad es pensada como algo trascendente, como portadora de un centro de atracción puesto que es el resultado de ese ejercicio dirigido hacia el modelo. Este modo de pensar, este esquema de pensamiento característico de la antigüedad clásica, funciona además, de forma radial y permite pensar la relación entre las copias como algo jerárquico, puesto

---

<sup>33</sup>.Antonio Campillo, *Adios al progreso*, p. 58.

<sup>34</sup>.*Ibid.*, pp. 54-66.

que se considera el grado de proximidad o lejanía, de semejanza o diferencia, que cada una guarda entre sí y, con ese modelo ideal<sup>35</sup>.

De manera que, en el pensamiento moderno prevalece la concepción espacial platónica que considera la existencia de un centro en el que se sitúa una imagen trascendente desde la cual emanan saber y poder o, en la que se localiza un modelo superior al que hay que imitar o debe alcanzarse. Y, una vez que el Dios medieval comienza a dispersarse a partir del siglo XVII, esa noción de trascendencia no pierde fuerza ni unidad, puesto que encarna en otras imágenes como la del progreso mismo, la ciencia, el padre, el médico, el psiquiatra, el maestro, que como depositarios y portadores de una razón universal, funcionan "a golpe de trascendencias". Esta concepción ha operado en la práctica como justificación para prolongar los proyectos y las tareas de organización, adaptación y exterminio<sup>36</sup>. De modo que, con base en este esquema espacial se conciben y se reorganizan las sociedades modernas y se diseña la institución escolar.

Tanto en el pensamiento pedagógico como en la misma institución escolar, puede hallarse expresado este conjunto de transformaciones que se producen en la concepción y usos del tiempo y del espacio en la modernidad, de tal manera, que logra configurarse una concepción espacio-temporal dominante con fines económico-políticos que atravesará al conjunto de las instituciones de la modernidad, pasará tanto por la familia, la escuela, la fábrica, el cuartel, el hospital, la prisión. No obstante, conviene reiterar que aquí, se enfatiza la forma en que se expresa la sociedad disciplinaria, particularmente en el ámbito del pensamiento pedagógico y la institución escolar moderna.

La tercera y última tesis de esta investigación sostiene que el actual momento de transición y de crisis de las sociedades

---

<sup>35</sup>. *Ibid.*, pp. 41-63.

<sup>36</sup>. *Cfr.* Gilles Deleuze, *Pericles y Verdi*, p. 6.

disciplinarias modernas, se caracteriza por el paso de un modelo de encierro hacia la formación de sociedades de control, abiertas; ello ha puesto en crisis la mancuerna que establecieron disciplina y educación en la modernidad. Se trata de un conjunto de reflexiones acerca de los nuevos rasgos que adquiere la disciplina al interior de la educación y la institución escolar en un contexto, que se ha denominado posmodernidad.

Con la emergencia de la cultura posmoderna los ámbitos de aplicación del poder disciplinario, es decir, el cuerpo, el tiempo y el espacio se han visto trastocados, modificados ante el despliegue de nuevas formas de control y de poder sutiles, suaves, blandas entre las que se destaca la seducción. Aquí, se enfatiza además, en el debilitamiento de la cultura del deber que predominó a partir del siglo XIX y en sus repercusiones en la educación. Esto es, los años sesenta del presente siglo fijan la primera fractura con un tipo de socialización disciplinaria, con un modo de organización social rígido, jerárquico y autoritario; en su lugar, comienzan a configurarse sociedades expresivas, abiertas, plurales que se refieren a un proceso de flexibilización de las relaciones.

La posmodernidad constituye un paradigma complejo y en sí mismo, representa la crisis del pesamiento moderno y de los ámbitos cerrados de la modernidad, como son: la familia, la misma escuela, la fábrica, el cuartel, el hospital y la prisión. En el seno de la cultura posmoderna emerge simultáneamente, un inusitado desarrollo de la ciencia y la tecnología; esto último, más que expresar una evolución de tipo científico y tecnológico pone de manifiesto una mutación profunda del capitalismo. Y, tal como advirtió Nietzsche en el siglo XIX, reaparece el nihilismo como filosofía de nuestro tiempo; esto es, el nihilismo como resultado del racionalismo llevado hasta sus últimas consecuencias. Por ejemplo, las instituciones de la modernidad han agotado su capacidad para resolver problemas, más o menos a largo plazo, están acabadas; la escuela en particular, se halla a la deriva, se muestra incapaz de

dirigir la formación, se mantiene sobre la base de principios y de normas de tipo organizativo que no corresponden ya, a las nuevas realidades. Así, se sostiene la tesis del fin de la modernidad y de sus instituciones.

Ahora bien, una de las cuestiones que hace falta resaltar y que demanda soluciones urgentes en este momento de profundos cambios, consiste en el nuevo rumbo ético-político que es necesario imprimir a la educación. Si bien la disciplina se configuró como dirección ético-política en el umbral de la modernidad, hoy experimenta un profundo desgaste ante la aparición de nuevos valores como el hedonismo y la cultura de lo efímero; así, el individuo se encuentra con una sensación de vacío y una pérdida de fe en el futuro frente a las promesas incumplidas de la modernidad. De ahí, el reto que consiste en elaborar nuevas fórmulas éticas y políticas para la educación, que le otorguen al individuo los instrumentos necesarios para desenvolverse y actuar en un periodo histórico de transición.

Ahora bien, el centro de interés en este trabajo está puesto en la disciplina como poder, las formas como se concibe en el pesamiento pedagógico moderno y cómo se ejercita dentro de la institución escolar. Así, uno de los rasgos fundamentales que se originan por la coexistencia y la contradicción entre una cultura moderna más o menos finiquitada, y el despliegue de la posmodernidad, se halla en la tensión que aparece por la reducción de la tendencia disciplinaria y el aumento de otras tendencias, o formas de control flexibles y permisivas. Aquí, se destaca la seducción como forma de control sutil propia de sociedades abiertas; se aborda la relación entre disciplina, educación y seducción por constituir uno de los nuevos controles que tienden a regular las relaciones, la educación, las informaciones, el mercado, etc. Por seducción se fijan valores y, como fenómeno social la seducción evidencia la distancia de la educación y la escuela modernas, con respecto a

este nuevo horizonte de legibilidad que constituye la posmodernidad.

En ese mismo orden de ideas, se introduce un término: disciplina *soft*, para dar cuenta de la nueva investidura que adquiere la disciplina en este momento; se trata de un término provisional, que puede ser utilizado para comprender las distintas formas en que dentro de la institución escolar se expresa la cultura posmoderna. Y, si bien, históricamente la escuela se ha visto desfasada, retrasada, lenta, con respecto a los cambios que se producen fuera de su ámbito, se trata de contribuir con una serie de planteamientos acerca del lugar de la institución escolar y de los procesos disciplinarios que se producen en su interior a la luz de la emergencia de nuevos fenómenos sociales. Estos, se refieren a la aparición de una cultura mediática, al "avance" de las telecomunicaciones, a la emergencia de la empresa como reemplazo de la fábrica, al desarrollo de la informática, de la electrónica, etc., que en principio, indican el agotamiento del deber ser de la educación en la modernidad. Lo anterior, no deja de plantear dificultades; sin embargo, se trata de repensar las propuestas de la educación en el ámbito de la formación ético-política del individuo.



## 2. Bosquejo de la modernidad y educación.

### 2.1. Pensamiento humanista: noción de progreso y educación.

La modernidad como proyecto histórico se halla inmersa en un serio debate; en esta polémica se presentan diversas apreciaciones sobre sus distintos rumbos posibles, se manifiestan diferentes intereses, posturas y puntos de vista acerca de lo que es, acerca de lo que se quiso que fuera, o bien entorno a lo que ha sido la experiencia de la modernidad. Aquí se sostiene que la aparición de la disciplina como elemento distintivo de la educación moderna adquiere legitimidad justamente a partir de la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX; aún así, es necesario conocer el conjunto de transformaciones que se producen en el primer momento de la modernidad<sup>37</sup>, puesto que fijan el terreno sobre el cual se procesa una nueva relación entre disciplina y educación, tanto en el ámbito del discurso pedagógico, como en la misma práctica educativa.

La modernidad se define como una actitud revolucionaria que se expresa de formas diversas abierta a la experiencia y al conocimiento; se distingue por la ruptura, la creación y el cambio continuos. La modernidad es una forma vital de experimentar el tiempo, el cuerpo y el espacio; representa además un fuerte impulso de liberación contra dogmas y prejuicios, contra costumbres y creencias que obstaculizan el crecimiento y la autorrealización del individuo. De modo que, ser modernos es reconocer la capacidad de transformación de uno mismo y del

---

<sup>37</sup>.Desde una perspectiva histórica, pueden distinguirse dos momentos o fases, a partir de los cuales se configura el proyecto moderno. La primera fase, inicia en el siglo XVI Occidental con el Renacimiento y termina en la Ilustración; es un momento que se define como el período de ascenso de la burguesía. El segundo, arranca con el fin del movimiento ilustrado y los comienzos de la Revolución francesa y, culmina en la segunda mitad del siglo XX con el estallido de los conflictos mundiales. Este segundo momento, se define ya no por el ascenso sino por la hegemonía burguesa. Cfr. Antonio Campillo, *Adiós al progreso*, pp. 16-25.

entorno mediante el conocimiento, la intervención y el movimiento. La modernidad implica un cambio profundo en la sensibilidad, además, ha trazado un contexto contradictorio, en el que el individuo se enfrenta permanentemente con diversas opciones, conflictos y dilemas que definen su experiencia, las posibilidades de su formación. Al mismo tiempo, crea las condiciones que permiten el desarrollo de su imaginación ética.

La modernidad tiene su punto de origen en el Renacimiento, período que va del siglo XIV al XVII; se trata de una época en que se procesa el deterioro de la cultura medieval. Durante ese período concurren ciertas condiciones históricas, económicas, políticas y culturales que posibilitan una transformación global de la sociedad al generarse una reacción violenta contra las concepciones y prácticas heredadas de la Edad Media. Así, se configura una nueva forma de pensar y actuar que logra modificar las estructuras básicas en que se había sustentado el medioevo. Nace el incipiente capitalismo como rompimiento con el orden feudal anterior; se inicia pues, un proceso de reorganización que se extiende por el conjunto del cuerpo social.

El siglo XVI representa un momento de profundos cambios en lo que se refiere al tránsito de una economía de subsistencia basada en la propiedad de la tierra en manos del clero y de la nobleza, a una mercantilista fundada en la fabricación y comercialización de productos cuyo efecto es la acumulación creciente de dinero. Es justamente en dicho contexto, en el que se configura una idea de progreso que pasa no sólo por lo económico sino que incide en todos los ámbitos de la vida individual y social. La adopción de la fe en el progreso muestra un cambio de actitud en los individuos frente al mito, al espíritu dogmático, el miedo y la resistencia al cambio transmitidos por la religión.

El Renacimiento consiste pues en un gran movimiento cultural de creación y ruptura, de crítica y transformación que se expresa en

el conjunto del cuerpo social. El movimiento renacentista se conforma heterogéneamente pero, en conjunto, se opone a la trascendencia medieval y a la fuerza de la escolástica. Es la era de los descubrimientos científicos y de las grandes revoluciones, del desarrollo del movimiento de Reforma contra el poder de la Iglesia, de los esfuerzos de la Compañía de Jesús y de la aparición de la utopía<sup>38</sup>.

Durante el Renacimiento, se crean las condiciones que posibilitan la emergencia del pensamiento moderno, cuyo pilar fundamental es la idea de progreso; así, se constituye el humanismo como forma de pensar propia del Renacimiento. La cultura humanista se construye mediante un proceso bastante complejo de recuperación del pensamiento clásico así como del cristianismo; entre ambos, se produce una simbiosis hasta que el humanismo consigue conformarse como una cultura con plena autonomía. El pensamiento humanista abandona el viejo concepto de hombre marcado por el pecado original e incapaz de conseguir con sus propias fuerzas su felicidad y verdad. El espíritu humano se comprende desde entonces, como libre actividad y el individuo deviene en fuente de poder y de saber.

De tal manera que, la modernidad trajo consigo una concepción completamente diferente del hombre dejando atrás la noción medieval que lo comprendía como un ser supeditado a fuerzas divinas que lo trascienden. En ese momento, como resultado de un retorno al estudio de los clásicos, los modernos ponen un énfasis

---

<sup>38</sup>. En este trabajo, no se enfatiza en el papel que desempeñaron durante el primer momento de la modernidad, personajes famosos como Copérnico, Galileo y Diderot -por mencionar a algunos-, en ese arduo y prolongado proceso de emancipación de la razón científica con respecto de la fe religiosa. Conviene sí, destacar aquí que este proceso desembocó también, en una separación solo formal entre moral y religión; la razón se diferencia del pensamiento, son cosas distintas y el objeto de esta tesis es antes bien, la disciplina tal como pudo construirse dentro del pensamiento educativo moderno.

en la razón, la libertad y la democracia. El proyecto de la modernidad se concibe entonces, como la posibilidad de un mundo fundamentado en el conocimiento científico y humanista; se piensa así, en la realización total del individuo y en la tolerancia de las ideas, las posiciones políticas y las creencias religiosas<sup>39</sup>.

En el pensamiento humanista el individuo aparece como el centro de todas las cosas, hacia él concurren y él es el punto de partida de toda reflexión sea científica, política, moral o estética<sup>40</sup>. De tal forma que, la actitud dominante en el Renacimiento, es el individualismo. Por primera vez el hombre deviene en un fin en sí mismo y, se convierte en objeto de estudio en la tradición humanista. En ese contexto, se formula la idea de la universalidad de la naturaleza humana y se piensa que todos los hombres son iguales, que tienen la misma razón, los mismos derechos y deberes, los mismos sentimientos y pasiones. Se piensa también, que mediante la razón y el conocimiento científico, el individuo es capaz de comprender y dominar la naturaleza y al mundo. El reconocimiento de esta voluntad de saber y de poder no sólo indica el carácter profundamente innovador y expansionista de los modernos, sino el énfasis y la fe cada vez mayores depositados en las posibilidades del desarrollo de un saber científico; eso es lo que permitió a los modernos un dominio cada vez más "racional" de la naturaleza y la sociedad.

El conjunto de las creencias y aspiraciones de los humanistas encuentra la posibilidad de su síntesis en la noción de progreso; gracias a éste, adquieren coherencia la fe profunda en la razón y la confianza en las posibilidades de la ciencia para conquistar la libertad y la igualdad. La idea de progreso es el resultado de la combinación de categorías griegas y postulados cristianos. Así, de los griegos los modernos recuperan la perspectiva política, que comprende al progreso como la posibilidad de transformación y

---

<sup>39</sup>.Cfr. Gabriel Careaga, *Op. cit.*, p. 11.

<sup>40</sup>.Cfr. Antonio Campillo, *Adiós al progreso*, p. 16.

perfectibilidad de las instituciones sociales mediante el esfuerzo colectivo. El progreso sin embargo, no se postula dentro del pensamiento griego para toda la humanidad, no es universal; la oportunidad de perfección está pensada solamente para una nación, y en ella, sólo para un grupo privilegiado del que están excluidos los esclavos y los extranjeros<sup>41</sup>. Aún así, a partir de ese proceso de recuperación del pensamiento clásico, la educación moderna se encontrará estrechamente vinculada a la noción de progreso y desde entonces, se comprenderá como un medio de perfeccionamiento individual y social.

Ahora bien, el carácter universal que adquiere el progreso en el curso del pensamiento moderno, es también el resultado de la apropiación de postulados cristianos; del cristianismo los modernos recuperan la noción de igualitarismo. Y, si bien, hasta antes de los siglos XVIII-XIX, no es posible hablar de la institución escolar propiamente moderna, comienzan a aparecer discursos pedagógicos que plantean la necesidad de educar sin distinción a nobles y plebeyos; del mismo modo, se reconoce en todos los hombres por igual, la libertad y la capacidad de razonar como forma de adquisición del dominio de sí. De tal manera, pronto en la educación se depositarán las aspiraciones humanistas de libertad e igualdad.

A partir del siglo XVII, la disciplina se convierte en uno de los temas recurrentes del pensamiento pedagógico moderno. El siglo XVII ha sido denominado el siglo del método y la disciplina se relaciona desde entonces con esa obsesión por el orden y el método. La disciplina se erige en contenido indispensable dentro de la formación de la moralidad y se reconoce en ella un medio privilegiado para generar progreso. Ahora bien, la disciplina hace referencia a la contención, al ejercicio constante, a movimientos regulares, en síntesis, a la posibilidad de controlar la actividad

---

<sup>41</sup>.Cfr. *Ibid.*, p. 53.

mediante el aprovechamiento al máximo del tiempo, de tal forma, que puedan experimentarse unos resultados. En efecto, dentro del ámbito de la formación comienza a pensarse que la disciplina redundaba en el fortalecimiento de la voluntad del individuo. Se rompe con la severidad y la rigidez del ascetismo monacal y los procedimientos disciplinarios se humanizan pero los fines religiosos no se abandonan. Lo anterior obedece al surgimiento de transformaciones más profundas, a un cambio de objetivos, a la conformación de nuevas fuerzas interesadas en el reordenamiento social; se extingue la fiesta punitiva que tomaba al cuerpo como objeto de penalidad y de castigo; el cuerpo deja de ser el blanco predilecto del poder, de tal manera que, el alma pasa a erigirse en el nuevo asiento de todos los hábitos.

"Puesto que ya no es el cuerpo, -dice Foucault- es el alma. A la expiación que causa estragos en el cuerpo debe suceder un castigo que actúe en profundidad sobre el corazón, el pensamiento, la voluntad, las disposiciones."<sup>42</sup>

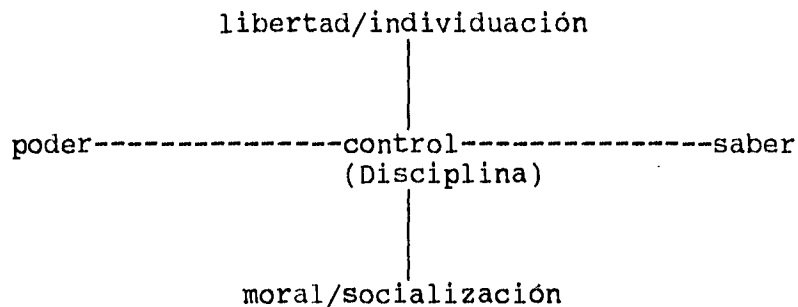
Así, comienza a perfilarse una nueva normatividad disciplinaria que actuará mediante procedimientos de control más suaves y sutiles, de tal manera que, la disciplina se extenderá durante los siglos XVIII y XIX al conjunto del cuerpo social hasta convertirse en el signo distintivo de las sociedades modernas.

Así es que, en la figura del progreso se encuentran depositadas gran parte de las esperanzas, de las venturas y desventuras del hombre moderno; el progreso sirvió como categoría mediadora, puesto que con ella se intentó reconciliar una de las contradicciones presentes en el corazón mismo del pensamiento humanista, aquella que refiriéndose a la identidad del individuo dice: todos los hombres son iguales a pesar de la constatación de las diferencias históricas, económicas, culturales e incluso

---

<sup>42</sup>. Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, p. 24.

biográficas<sup>43</sup>. Así, la idea de progreso, dado que se construyó sobre la base del ideal de perfección mediante el esfuerzo colectivo, pretendió otro tipo de reconciliación, ahora entre libertad y dominio. Al hombre moderno se le ha dicho: eres libre, pero al mismo tiempo se le ha sometido a unas instituciones, a unos trabajos, a unos códigos morales, a unos modelos, a unos aprendizajes, a unas competencias desiguales, en fin, a una disciplina. Dicho de otra manera, los modernos piensan en la posibilidad de libertad e igualdad y, paradójicamente esta posibilidad se finca en la dominación y el sacrificio. Y una descripción del problema al aquí se alude, puede pensarse a partir del siguiente esquema:



En resumen, si bien como demuestra Antonio Campillo<sup>44</sup>, el progreso no representa una categoría esencialmente moderna puesto que los griegos ya la poseían, los modernos se apropian de ella y la convierten en el eje de su proyecto de transformación social. En la idea de progreso se halla la síntesis de esa profunda fe en la razón, la ciencia y la técnica como condición de libertad y de bienestar individual y social. A diferencia del pensamiento de los griegos quienes consideran al progreso desde una perspectiva elitista, los modernos lo conciben como una posibilidad para todos los hombres por igual, otorgándole un carácter universalista. Desde el siglo XVII, la idea de progreso comienza a extenderse por

<sup>43</sup>.Cfr. Antonio Campillo, *Op. cit.*, p. 16-20.

<sup>44</sup>.Cfr. Antonio Campillo, *Adiós al progreso*, pp. 49-56.

el conjunto del cuerpo social, se inscribe como creación "original" en el terreno de los procesos productivos, la política y la educación. Se convierte, de hecho, en una categoría central dentro del pensamiento moderno, de modo tal, que funciona como motor y también como justificación del nuevo dominio que se configura en la modernidad.

El modo en que se procesa la tesis del progreso en el pensamiento moderno, cobra gran relevancia en el contexto de este trabajo, puesto que el concepto de disciplina, como se verá más adelante, se encuentra íntimamente vinculado a ella. De hecho, el impulso del proceso disciplinario en el conjunto de la sociedad, y el individuo disciplinado como fin de la educación moderna, aparecen como condiciones sin las cuales el progreso no podría siquiera concebirse. Y, si bien, la disciplina como elemento distintivo de la sociedad moderna se formaliza entre los siglos XVIII-XIX, ya desde el siglo XVII se había iniciado un nuevo proceso de ordenamiento social en el que la disciplina comienza a ocupar un lugar privilegiado en la medida en que se convierte en un elemento fundamental de normalización social, en oposición a la "cultura bárbara" heredada del medioevo.

## **2.2. Del Renacimiento pedagógico.**

En el primer momento de la modernidad se abona el terreno que posibilitará el establecimiento de un nuevo tipo de dominación promovido por los burgueses; en este momento -cuyo comienzo, de acuerdo con A. Campillo<sup>45</sup>, se sitúa en el siglo XVI y culmina en la primera mitad del siglo XVIII- la burguesía muestra su carácter progresista pero su hegemonía como clase social no se conquista sino hasta después de la Revolución francesa. De modo que, con el

---

<sup>45</sup>.*Ibid.*, p. 16.



Renacimiento se hace referencia a ese proceso histórico que indica el paso de un modo de dominación a otro.

Durante el Renacimiento, con el humanismo, consigue trazarse una nueva dirección ético-política, educativa, en sentido estricto, para la sociedad moderna. Como resultado de un prolongado esfuerzo dentro del ámbito educativo se produce el rompimiento con la educación escolástica. Emerge pues, un Renacimiento pedagógico, y el siglo XVI representa su punto culminante. En ese momento se expresa una gama inmensa y por demás compleja, de ideas, de críticas y propuestas para la educación moderna. Entran en escena pensadores como Erasmo, Montaigne, Rabelais, Vives y Comenio por citar a algunos de los más destacados, quienes en conjunto, expresan el profundo interés por sistematizar los procedimientos pedagógicos de acuerdo con una nueva imagen del hombre y del mundo.

El impulso del humanismo en la educación significó una revaloración y un retorno a la *paideia* griega<sup>46</sup>, de acuerdo con un doble objetivo: por una parte se puso el acento en la formación del ser en sí mismo, al margen de dogmas y prejuicios religiosos. Por otra, los modernos se propusieron encontrar los elementos comunes que identifican a la antigüedad clásica como una cultura unitaria. La asimilación de la cultura antigua mediante la enseñanza del griego y del latín, permitió a los modernos tener la ilusión de recrear las prácticas de los griegos y de los romanos.

---

<sup>46</sup>.Con la palabra *paideia*, se hace referencia a la cultura helénica; al momento histórico de fusión del pensamiento griego y del romano. Indica además un período de restauración espiritual en la antigüedad clásica, más exactamente durante el siglo IV de Platón. Para los griegos, *paideia* es factor de energía en tiempos de la formación del hombre heróico y político. De tal forma, que la educación griega es transformación del ser y se encuentra destinada para la nación. La formación del hombre griego se funda en una trinidad: el poeta, el hombre de Estado y el sabio; por lo anterior, se dirige con base en el arte, la ética y la política. Cfr. Werner Jaeger, *Paidea*, pp. 3-16.

El Renacimiento pedagógico se tradujo en una reorganización completa del saber con la finalidad de propiciar una formación moral y política rigurosa; el saber, la lógica y el lenguaje se perfilaron como problemas de aprendizaje, de método, de orden y de organización. Por lo anterior, no es de ningún modo casual que el centro de la investigación educativa se situara en los problemas planteados por la filología. El reconocimiento de la necesidad de apoderarse de los procesos en su naturaleza para orientarlos -dice Garin<sup>47</sup>- señala una profunda revolución en el pensamiento pedagógico. De manera que, los humanistas reconocen que, el hombre en sí mismo, es susceptible de transformaciones mejores. También se reconoce, que el dominio de sí y la conquista del mundo, se realiza mediante la adquisición de un lenguaje acorde con los cambios que se producen en el entorno.

Durante la escolástica ya se había generado un proceso complejo de organización general del saber, y las denominadas artes liberales habían quedado divididas en el *trivium* y el *quadrivium*<sup>48</sup>. Esto es, gramática, dialéctica y retórica por una parte, y aritmética, geometría, música y astronomía por otra. Aún así, en la práctica de la educación escolástica la enseñanza de las ciencias tiene un carácter marginal y no es sino hasta el siglo XVI que son reconsideradas y adquieren un nuevo valor. En el Renacimiento se prolonga y arraiga el fuerte contraste entre, la educación orientada hacia la formación moral y literaria y, otra orientada hacia la formación de una actitud científica.

De este modo, consigue elaborarse un programa para la educación fundado en el estudio directo de los clásicos y en una

---

<sup>47</sup>.Eugenio Garin, *La educación en Europa 1400-1600*, p. 18.

<sup>48</sup>.No hay que confundir "artes liberales" con liberalismo, filosofía que da sustento y acompaña a la formación de los Estados nacionales. Las artes liberales constituye uno de los intentos más sobresalientes, dirigidos hacia la organización del saber en la Edad Media, más exactamente durante el siglo XII. Las artes liberales representan uno de los primeros antecedentes de la enciclopedia. *Cfr. Ibid.*, p. 41.

investigación metódica de la antigüedad. Se destaca en los autores clásicos no solamente una forma bella de escribir, sino de pensar bien. Los autores clásicos son reconocidos en su condición de humanos y se proponen como ejemplos en la educación; esto es, se adoptan como modelos en el proceso formativo, los modernos aspiran a ser como ellos. Por otra parte, los humanistas consideraron que el énfasis que la escolástica había dado a la retórica, con la imposición de preceptos en la memoria como verdades definitivas, con una colección de fórmulas repetidas mecánicamente, había desembocado no sólo en una extrema pedantería sino en una perfección académica únicamente formal, que situaba al hombre al margen de su historia. Eso señala el carácter de los intereses, preocupaciones, procesos, controversias y conflictos que se produjeron entre los maestros durante la escolástica. Ahora bien, la crítica a la educación escolástica ya se había expresado en el siglo XII en los *Studia humanitatis* que se distinguieron por su énfasis en la formación moral, civil y literaria del individuo.

"Esta formación [los *studia humanitatis*] estaba basada precisamente, en determinadas disciplinas y, sobre todo, en un método y en un orden, en el que el estudio del objeto estaba considerado en función de una conquista de sí mismo, de su propia personalidad en las concretas relaciones con los demás, de sus propias posibilidades a través de la lengua, las disciplinas lógicas, la poesía y la historia. Se trataba de un mundo moral en sentido lato."<sup>49</sup>

Durante el Renacimiento pedagógico se establece un nexo indestructible entre ciencia y sociedad, de modo que la ciencia deja de subordinarse a la teología. Así, se realiza una clasificación más rigurosa de las disciplinas científicas y sobre todo, de las nociones que se deben transmitir con base en la idea de que el conocimiento es para utilizarse; se piensa que el lenguaje, los conceptos, constituyen una caja de herramientas; se

---

<sup>49</sup>.*Ibid.*, p. 21.

configura un tipo de pragmática del saber en la medida en que se reconoce en el conocimiento una dimensión que lo liga con asuntos prácticos. De este modo, se comprende que la enseñanza debe ser de conocimientos útiles que permitan la actuación de los hombres. Simultáneamente, el saber científico comienza a ser considerado de forma unitaria; se considera como un todo orgánico, con lo que se inaugura la enciclopedia como visión total de las cosas del mundo. Así, el saber científico adquiere paulatinamente una orientación práctica que se liga al progreso de la humanidad<sup>50</sup>. Como es sabido, lo anterior, en el pensamiento dominante del medioevo, no solamente no se había reconocido, sino que los hombres de ciencia eran perseguidos y castigados severamente, puesto que sus actitudes y descubrimientos se consideraban contrarios a los fundamentos de la religión.

Una de las aspiraciones centrales que los humanistas toman como punto de partida en la educación, consiste en la idea de la formación integral del hombre, se trata de potenciar al máximo el conjunto de sus capacidades; así, el ideal de la educación humanista consiste en la formación de hombres sabios, elegantes, cultos y virtuosos. Con base en esta propuesta educativa se delinea el nuevo perfil que adopta lo educativo en la modernidad y se construye sobre la base de una severa crítica a los excesos de la educación escolástica. No obstante, la educación humanista se caracterizó desde sus orígenes, por un fuerte carácter elitista; ese proyecto representó en la práctica un tipo de educación dirigida exclusivamente a la formación de gobernantes, políticos, administradores y hombres de negocios así como de los encargados de los problemas de las ciudades. De ahí que, a partir del siglo XVI comenzarán a proliferar una gran cantidad de establecimientos educativos de carácter privado, que se sumarían a las escuelas parroquiales y monacales existentes.

---

<sup>50</sup>.Cfr. *Ibid.*, p. 30.

El conjunto de transformaciones que se producen en la educación durante el Renacimiento, obedece en parte a una fuerte y prolongada polémica entre antiguos y modernos. Según estos últimos, el excesivo énfasis que los antiguos habían dado a la retórica, no sólo los había conducido a una gran cantidad de discusiones vacías sino que ponía de manifiesto el tremendo alejamiento del mundo al que habían arribado. Los modernos por el contrario, sin oponerse al estudio de los clásicos, a los libros ni a las escuelas, sino al aprendizaje memorístico y catequístico, plantean la necesidad de abrirse al mundo mediante la formación de hombres libres cuya educación debía fundarse en el ejercicio de la razón y en la experiencia, de tal manera que fueran capaces de mantener una "conversación civil", y simultáneamente que el individuo no tuviera que permanecer aprisionado más de catorce horas de estudio aprendiendo reglas gramaticales inútiles.

De este modo, se posibilita la conformación de un gran movimiento producto de fuertes y complejas tensiones en el terreno religioso, en el cual se expresaron intereses y direcciones distintas, aunque en su conjunto, coincidieran en oponer una fuerza frente a la educación escolástica. El humanismo constituyó el terreno intelectual desde el cual se elaboran los diferentes discursos para la transformación educativa y cultural de la modernidad.

A su vez, dentro del Renacimiento pedagógico se distinguen dos corrientes de pensamiento y dos momentos: uno, inspirado preferentemente en los clásicos y otro posterior en el tiempo, que se inspira en la experiencia y la observación directa del hombre y la naturaleza. De manera que, en un primer momento las finalidades educativas serán al mismo tiempo religiosas y naturalísticas como en el caso de Juan Amós Comenio, una de las figuras de transición más significativas, hacia el discurso educativo moderno. Y otro, que resulta de profundas rupturas con la escolástica y en el que el fin educativo adquiere un sentido más declaradamente mundano, primero con Locke, y luego con

Rousseau<sup>51</sup>. Así, en el pensamiento educativo comienza a configurarse un extremo racionalismo que dará cada vez más énfasis a la formación de un tipo de individuo autónomo y libre.

Ahora bien, entre la gran cantidad de propuestas y experiencias que se generan para reorganizar la educación durante el siglo XVII, en este trabajo: se destacan el movimiento de los jesuitas y el pensamiento pedagógico de Juan Amós Comenio. A partir de estas dos expresiones educativas es posible observar el modo en que comienza a perfilarse una nueva normatividad disciplinaria para el ámbito de la escuela y la educación modernas. Las ideas la Compañía de Jesús y el pensamiento de Comenio, representaron dos concepciones educativas opuestas, ambas inscritas en el movimiento de la reforma religiosa. Los primeros defienden los intereses conservadores de los católicos, mientras que Comenio participa activamente en el proceso reformador promovido por el protestantismo contra el excesivo poder de la Iglesia<sup>52</sup>. Veamos pues, en primer lugar, cómo concibieron los jesuitas la relación entre disciplina, educación e institución escolar y en el siguiente apartado, la forma en que Comenio se plantea esta misma relación.

En el contexto del movimiento de la Contrarreforma católica, se destacan los prolongados esfuerzos de la Compañía de Jesús; la propagación de los Colegios y los internados de los jesuitas por casi todo el planeta, indican la forma en que el ejercicio de la

---

<sup>51</sup>.Cfr. Jaime Sarramona, *¿Qué es la pedagogía?...*, p. 95.

<sup>52</sup>.En el siglo XVII no puede hablarse de un protestantismo en sentido estricto, pues según estudiosos de esos movimientos religiosos, es preferible reservar este término para un segundo período, posterior a la Reforma y ligado a las diferenciaciones religiosas del siglo XVII y al "Siglo de las luces" del siglo XVIII. Hus (checo) da origen a la primera iglesia reformada en el siglo XV, y el protestantismo nace con los disidentes del siglo XVII. Así, Comenio tiene remotos antecedentes en la Edad Media y pertenece al protestantismo y a la modernidad que aquellos movimientos religiosos radicales, como el de los hermanos husitas, encaminaron. Cfr. María Esther Aguirre (coord.), *Juan Amós Comenio. Obras, andanzas...*, pp. 64-67.

disciplina se encuentra relacionado desde sus comienzos con toda una nueva fuerza moralizadora. El debilitamiento del poder de la Iglesia se restablece de algún modo en el siglo XVI con la creación de la Compañía de Jesús; ésta conforma todo un ejército y su éxito se debe a: la forma en que los jesuitas concibieron su propia organización, a, lo lejos que llevaron el rigor de la clausura, a, la puesta en práctica de una disciplina casi militar dentro de colegios e internados<sup>53</sup>.

En conjunto, los Colegios de jesuitas conforman un sistema altamente jerárquico que funciona con base en una severa reglamentación, con ésta los alumnos experimentan la rigurosidad de la norma. En el terreno de la transmisión de los conocimientos escolares los jesuitas se apoyaron en un rígido sistema de control y selección de los contenidos de enseñanza. El estudio, los métodos, los autores y las materias estuvieron rigurosamente seleccionados y fijados por superiores; los clásicos fueron "purgados" en autores, palabras y cosas consideradas no convenientes. Simultáneamente, los horarios, las entradas y salidas, las actividades, los ejercicios escolares, etc. sufren también una escrupulosa reglamentación. La disciplina posee funciones de orden y control, a la vez que fija rangos y posiciones en el sistema organizativo de la Compañía de Jesús. También, de acuerdo con ese sistema, los jesuitas, en los internados y colegios exigieron del alumno la renuncia, la humildad y el sacrificio permanentes.

Al contrario de los humanistas, que se ocuparon de formar al hombre individualmente libre y capaz de pensar por sí mismo, la escuela jesuítica se propuso la realización de un solo objetivo. Éste consistió en la formación de soldados para la defensa de la Iglesia católica. En efecto, los jesuitas enseñaron las lenguas clásicas pero vieron en ellas más bien, valiosos instrumentos de

---

<sup>53</sup>.Cfr. Georges Snyders, "La pedagogía en Francia...", p. 13.

persuasión; el individuo más que educación recibía un adiestramiento para combatir a herejes y a rebeldes. Los jesuitas consideraron que, si la enseñanza de las lenguas clásicas había servido a la Reforma protestante, podrían también servir para la restauración del poder de la Iglesia.

Desde esa perspectiva, los jesuitas consideraron posible una transacción o acuerdo, entre el humanismo y el cristianismo. Según ellos, los estudios humanísticos hacen sabio y moral al hombre pero no le ayudan a descubrirse "naturalmente cristiano".<sup>54</sup> A diferencia de J. A. Comenio por ejemplo, no se preocuparon de la educación popular ni de la lengua vulgar; su propuesta más bien, estuvo dirigida a la nobleza y a los aristócratas simpatizantes de los intereses y el poder de la Iglesia. De manera que, la Reforma católica de la educación consistió en revestir de notas y colores clásicos todo el cristianismo<sup>55</sup>.

Los jesuitas no desdeñaron el ejercicio de la retórica, pero ésta fue utilizada como un medio para aprender las técnicas de la argumentación y la oratoria en un sentido formal y accesorio. Con un fuerte énfasis en la elocuencia, los múltiples discursos morales de los jesuitas fueron exhortaciones al "bien". Con ello, se proponían cumplir una función integradora, en la medida en que situaron al individuo, con la finalidad de alejarlo del mal y de las tentaciones perversas, dentro de sistemas complejos y rígidos de obligaciones y prohibiciones. Se trató entonces, de hacer vivir a los jóvenes turbulentos y ociosos, a los que se entregaban a la vagancia y al vicio, a los que vivían líricamente, de una manera metódica en los Colegios y con base en una vigilancia constante. El papel del internado y de los colegios jesuitas consistió en crear un universo pedagógico separado del mundo exterior; así, se crea un tipo de espacio escolar neutral y ascético<sup>56</sup>.

---

<sup>54</sup>.Eugenio Garin, *Op. cit.*, p. 187.

<sup>55</sup>.Cfr. Eugenio Garin, *La educación en Europa 1400-1600*, p. 186.

<sup>56</sup>.Cfr. *Ibid.*, pp. 13-14.



Ahora bien, dentro de los Colegios jesuitas es posible observar uno de los primeros esbozos de un tipo de ordenamiento espacial para la atención masiva de alumnos. En este caso, la organización interna de la clase se inspira en el torneo, la guerra y la rivalidad; en la clase podía contarse hasta con doscientos o trescientos alumnos divididos en grupos de diez a cargo de decuriones; a cada decuria correspondía una contraria, de modo que el trabajo, el aprendizaje y la clasificación se efectuaba por medio del enfrentamiento y la competencia simulada entre dos ejércitos<sup>57</sup>.

El esfuerzo de los jesuitas se propagó por todo el mundo e influyó incluso en otras escuelas no pertenecientes a la Orden. El conjunto de experiencias y los principios educativos de los Colegios, fue sistematizado en un texto conocido como la *Ratio Atque Studiorum*, que servía a la vez de reglamento y guía para la constitución de nuevos establecimientos escolares. Este texto fue reformulado en varias ocasiones con la finalidad de adecuarlo a las condiciones de la política, la economía y la cultura en diferentes momentos. Todo ello, es indicativo del carácter acomodaticio de la educación jesuítica, interesada más bien en un discurso educativo conforme a circunstancias sociales cambiantes, de modo que la Iglesia no perdiera posiciones en la política ni en la economía.

---

<sup>57</sup>. Los colegios de los jesuitas adoptaron un tipo de organización de carácter militar inspirados en el ejército de la antigua Roma; de ahí, las decurias y los decuriones que permitieron a los jesuitas determinar rangos, realizar combinaciones, implantar la individualización de los cuerpos y hacerlos circular en un sistema jerárquico de relaciones. Cfr. Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, pp. 149-150.

### 2.3. Comenio o el comienzo de una utopía.

La propuesta educativa de Juan Amós Comenio expuesta en *Didáctica magna*, aparece como una utopía en el contexto del siglo XVII; y, si bien en su discurso pedagógico prevalecen elementos que señalan la decadencia del pensamiento medieval, se hallan también los gérmenes de una nueva didáctica, la idea de escolarización y de la escuela pública.

Comenio elabora en una síntesis rigurosa un programa para normar y organizar la escuela y la enseñanza. Propone un tipo de enseñanza fundado en un orden y un método natural. Para comenzar, sus planteamientos se inspiran en principios democráticos al manifestarse convencido de la necesidad de una educación elemental dirigida a todos, los niños y niñas, pobres y ricos; además concibe la enseñanza transmitida en lengua vernácula. Con todo anterior, se coloca como uno de los críticos más agudos de la educación escolástica.

Juan Amós Comenio se vio enriquecido con las lecciones de los humanistas, pero las utilizó para llegar a resultados diferentes. En su pensamiento sobre la educación, la institución escolar y la enseñanza conserva un fuerte acento religioso que combina con la perspectiva naturalista. Según este autor, el hombre ocupa el centro del universo, es un microcosmos que representa la síntesis de un orden racional en el que todo se encuentra conectado; y, la observación de la naturaleza es la que resuelve los enigmas de su desarrollo y la que indica las vías de su formación. No obstante, el fin del hombre según Comenio, no se halla en esta tierra sino que se sitúa más allá de la vida. Al afirmar esto, profundiza la polémica sobre la concepción propia del mundo antiguo que separa lo humano y lo divino, de tal modo que Comenio se aleja del ideal pagano que caracterizó al siglo XVII. Sin embargo, afirma:

"Ser criatura racional es ser observador, denominador y clasificador de todas las cosas; esto es, conocer y

poder nombrar y entender todo cuanto encierra el mundo."<sup>58</sup>

Comenio de ningún modo niega el patrimonio intelectual de la antigüedad pero sí su estatuto sagrado. Se pronuncia en contra de la retórica y hace énfasis en un tipo de aprendizaje en el que los alumnos no se dediquen sólo a retener las cosas en la memoria y a recitarlas, sino que sean capaces de penetrar hasta la médula de las cosas, a fin de comprenderlas y conocer su verdadera significación y empleo. A este respecto dice:

"Es el marco de las leyes eternas de la naturaleza donde habrá que considerar la utilización de los clásicos y de su lengua sin que les sea reconocida ninguna posición de privilegio absoluto".<sup>59</sup>

De acuerdo con el espíritu de su época, Comenio coincide con la llamada al estudio de las ciencias naturales y coloca un fuerte acento en las cuestiones de método. Considera que el hombre no necesita tomar nada del exterior, puesto que le son intrínsecos la fuerza y el conocimiento; sólo hay que extraerlos de él mismo y hacer que afloren con la utilización de un método, que en este caso, consiste en imitar el proceder de la naturaleza. Como pastor de los hermanos moravos<sup>60</sup>. Comenio asume la disidencia contra el orden cristiano feudal; en cierta forma, se adhiere a la idea del progreso moderno y reconoce en el ejercicio de la disciplina una condición para el mismo. Plantea también la necesidad de multiplicar los establecimientos escolares en todas las ciudades y propone también, una división gradual del saber; y, de acuerdo

---

<sup>58</sup>.Juan Amós Comenio, *Didáctica magna*, p. 8.

<sup>59</sup>.Eugenio Garin, *Op. cit.*, p. 216.

<sup>60</sup>.Los hermanos moravos son parte de un movimiento religioso de base popular, que se opuso a los católicos y surgió a mediados del siglo XV en Moravia, Checoslovaquia; en el siglo XVII se extienden por todo el mundo y se les conoce por su notable actividad proselitista.

con la edad, fija en un orden progresivo las etapas de la formación escolar.

"La naturaleza no da saltos, sino que procede gradualmente.[...]El núcleo de los estudios debe distribuirse escrupulosamente en clases, a fin de que los primeros abran camino a los posteriores y les den sus luces."<sup>61</sup>

Además, los individuos deben permanecer en la escuela hasta que ésta consiga los fines que se propone; de modo que prevé cuatro niveles escolares desde la infancia hasta que el individuo alcanza la edad viril a los 24 años. Concibe pues la escuela materna, la escuela común, la escuela latina y la academia. Así, en cada escuela ha de observarse un riguroso orden por lo que su funcionamiento ha de requerir una reglamentación estricta que regule las actividades escolares anual y diariamente.

J. A. Comenio coincide con el nuevo proyecto racional promovido durante la Reforma protestante; en su propuesta educativa se perfila el creciente interés por la previsión de los fines y la adecuación de los medios para lograrlos en el ámbito de la enseñanza. Desde el siglo XVII, en el pensamiento pedagógico lo mismo que en el ámbito de la producción, comienza a expresarse la intención de optimizar los resultados escolares con la menor inversión de tiempo, energía y recursos. La educación de este modo se encuentra asociada con el éxito y la movilidad social. La propuesta de escolarización de Comenio se inscribe dentro de esos nuevos propósitos.

La concepción de Comenio sobre la escuela pública y los procesos de escolarización, se encuentra en los lineamientos generales para el funcionamiento de las escuelas. En primer lugar, en su pensamiento existe ya la noción acerca de la obligatoriedad de la educación; en segundo lugar, le atribuye a la institución escolar

---

<sup>61</sup>. Juan Amós Comenio, *Op. cit.*, p. 69.

una intención uniformadora que se expresa de la siguiente forma: "[...] no solamente debe enseñarse todo a todos, sino que han de instruirse todos juntos y al mismo tiempo."<sup>62</sup>

Así, su pretensión principal consiste en abreviar la rapidez de la enseñanza, economizar esfuerzos, acumular energía útil e instruir a más hombres en menos tiempo; se trata de que la escuela funcione con la precisión de un reloj. Comenio piensa en la necesaria economía del tiempo escolar al plantear que cada hora, cada minuto debe dedicarse a alguna actividad; de tal manera que, para formar hombres sabios, virtuosos y piadosos se requiere junto con la perseverancia, la utilización exhaustiva del tiempo como principio de no-ociosidad.

Ahora bien, el interés de Comenio por la economía del tiempo escolar se traduce en la propuesta de enseñar simultáneamente a cien o más alumnos con un mismo método y un sólo maestro; de manera que visualiza a las escuelas como verdaderos talleres de hombres. A partir de las propuestas de la enseñanza simultánea, es posible destacar el modo en que la vigilancia, como uno de los procedimientos disciplinarios dentro de la escuela moderna, atraviesa ya la relación educativa. El maestro, dice Comenio, "Sentado en el sitio más elevado extiende sus ojos en derredor [se comprende que hacia los alumnos] y no permite que nadie haga otra cosa que tener puesta su mirada en él."<sup>63</sup> De modo que, el espacio aúlico se encuentra dotado de funcionalidad y significación, la mirada del maestro se despliega y se deposita en los alumnos, del mismo modo que las órdenes emitidas por él. En la figura central del maestro encarna el poder de castigar, de vigilar, de recompensar, de calificar y clasificar a los individuos. Comenio reconoce que la puesta en práctica de tales procedimientos disciplinarios son necesarios para ordenar la enseñanza y promover un tipo de educación fundado en las "buenas costumbres". Y a pesar

---

<sup>62</sup>.Juan Amós Comenio, *Didáctica magna*, p. 96.

<sup>63</sup>.*Ibid.*, p. 98.

de que se manifiesta en contra de la severidad del castigo propio de la escuela de la escolástica, desde entonces la disciplina en la escuela se encontrará asociada con la micropenalidad.

Este autor reconoce en la imagen del maestro una trascendencia, considera que su actividad es sublime, está plena de dignidad y excelencia. De modo que, en el curso del siglo XVII el trabajo del maestro se mitifica<sup>64</sup>; el maestro comienza a ser considerado el transmisor de un modelo universal de hombre y se reconoce en él, a un representante de Dios en la Tierra. Esta imagen del maestro se reiterará en el siglo XIX; aún así, en el marco de la *Didáctica magna*, ya es posible visualizar al gremio de los maestros como un cuerpo de trabajadores que con el tiempo exigirá una mayor especialización.

Sin ninguna duda, las formulaciones que elabora Comenio respecto de la educación coinciden no sólo con los requerimientos de la naciente economía capitalista, sino también, con una nueva concepción de hombre y del conocimiento. Desde cierta visión pragmática, Comenio se une a los esfuerzos por fijar una nueva disciplina en la educación y en la escuela con la finalidad de racionalizar los procesos que se verifican en su interior. Esto es, diseña un tipo de organización escolar que contempla todos y cada uno de los distintos niveles de la educación: una clasificación rigurosa de los saberes y de los conocimientos con un énfasis en la ciencia; la multiplicación y distribución de los establecimientos escolares, la transmisión de los conocimientos con base en una planeación escrupulosa del trabajo del maestro y de las actividades de enseñanza<sup>65</sup>. Insiste pues, en no dejar nada al azar. Además, toma como punto de partida lo siguiente:

---

<sup>64</sup>.Cfr. María Esther Aguirre, "Los albores de la...", p. 60.

<sup>65</sup>.Cfr. *Ibid.*, pp. 58-59.

"[...] el hombre es el animal estremadamente manso y divino si ha sido amansado con la verdadera disciplina; pero si no tuvo ninguna o fue equivocada, es el más feroz de los animales que la tierra produce."<sup>66</sup>

Ahora bien, el que no aprecia la disciplina y la sabiduría -dice Comenio- es un mísero, su esperanza será vana, sus trabajos infructuosos y sus obras inútiles. Y aún así, se pronuncia por la flexibilidad y la suavidad de los procedimientos disciplinarios en contra de aquellos que habían hecho de la escuela de la escolástica un lugar de tormentos y azotes. De manera que, en este autor, se hallan planteados los comienzos de la disciplina escolar en su versión moderna.

En resumen, parece indudable la forma en que, tanto la propuesta de J. A. Comenio, como la experiencia misma de la Compañía de Jesús, participan de manera significativa en el proceso de configuración de los principios educativos y la estructura organizativa que más tarde adoptará la escuela pública. De cualquier forma, es necesario destacar aquí que sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, el despliegue del dispositivo disciplinario en el cual se inscribe la formación de la escuela pública indica la urgencia de hacer de las propuestas educativas algo no solamente más orgánico sino más sistemático.

De distinto modo y de acuerdo con intereses y aspiraciones diferentes, los ejemplos anteriores ilustran la forma en que en el Renacimiento, emerge y comienza a propagarse una obsesión por el orden y el método como condiciones indispensables para el control de los procesos, sean éstos educativos, políticos, económicos o de cualquier otra índole. De modo que, en el seno de la educación no solamente se acogen sino que se procesan, las nuevas ideas asociadas a esa figura mayor que representa el progreso moderno.

---

<sup>66</sup>.Juan Amós Comenio, *Op. cit.*, p. 22.

Desde el siglo XVII, la escuela se pensó como un sitio ascético cuya función principal consistía en ejercer una fuerte atracción entre los individuos a fin de alejarlos del mal y de las influencias perversas del mundo exterior; los procedimientos disciplinarios al interior de la escuela se perfilan entonces como medios de corrección de la conducta. Junto con las escuelas parroquiales y monacales se multiplican los Colegios jesuitas; simultáneamente, comienzan a proliferar los establecimientos escolares de carácter privado. Y, desde entonces, la escuela se encontrará dotada de cierta trascendencia, será considerada un templo del saber y de las buenas costumbres.

Así, la clase se asemeja a una misa permanente<sup>67</sup> y si bien el maestro, pronto dejará de ser considerado representante de Dios en la tierra, en sí mismo será figura trascendente al convertirse en transmisor de valores, verdades y modos de vida legitimados mediante complejos procedimientos disciplinarios que, desde ese momento han servido para la consecución del proyecto de la modernidad y, cuyo proceso histórico de formalización se analizará en los siguientes capítulos.

---

<sup>67</sup>.Cfr. Anne Querrin, *Trabajos elementales sobre...*, p. 49.



### 3. Disciplina como poder en la educación.

#### 3.1. Disciplina en el pensamiento pedagógico (siglos XVIII-XIX): nueva dirección ético-política.

En la reflexión pedagógica la disciplina emerge como objeto privilegiado de los discursos educativos, en el umbral mismo de la modernidad; se reconoce entonces que la garantía moral puede residir en una disciplina<sup>68</sup>. Comienzan a aparecer discursos político-educativos que señalan el comienzo de los procesos de conformación del Estado nacional. Se trata de reflexiones en las que el Estado aparece dotado de un carácter ético-educador, esto es, se considera que debe intervenir en la educación<sup>69</sup>. Con lo anterior se replantea una de las contradicciones presentes en el pensamiento pedagógico moderno. Se trata del carácter irreconciliable entre dos perspectivas opuestas: la individualista y la universalista o cosmopolita. Ya en el pensamiento clásico se había esbozado una polémica entre ambas perspectivas: entendida por unos, como complementarias (los estoicos); y, por otros, como contrapuestas (los epicúreos)<sup>70</sup>. Esta polémica, como se verá en este capítulo, cobra gran relevancia puesto que toca las bases mismas de la socialización disciplinaria que comienza a impulsarse entre los siglos XVIII-XIX.

Veamos; Rousseau es uno de los pensadores más significativos en la historia del pensamiento educativo moderno; este filósofo consigue la síntesis entre las ideas educativas tradicionales del siglo XVII y las corrientes de la nueva pedagogía. Rousseau, un romántico del siglo XVIII, es al mismo tiempo inventor y descubridor de la modernidad y representa uno de sus intérpretes más penetrantes. Se le ha considerado el lírico de la Revolución francesa; a pesar de su lirismo los temas y conceptos que logró esbozar en su momento, no han dejado de ser tratados desde hace

---

<sup>68</sup>.Cfr. Ibid., p. 74.

<sup>69</sup>.Cfr. Juan Carlos Geneyro, *La democracia inquieta*, pp. 89-91.

<sup>70</sup>.Cfr. Antonio Campillo, *Adiós al progreso*, p. 98.

dos siglos<sup>71</sup>. En el siglo XVIII, Rousseau adopta e inaugura una postura respecto de la contradicción entre individualismo y universalismo, al intentar encontrar soluciones al problema de la condición humana.

En Rousseau, se expresa una colaboración compleja entre naturaleza y sociedad, entre vigilancia y libertad<sup>72</sup>. La dicotomía entre el individualismo y el universalismo se encuentra planteada a partir de una distinción entre el Estado natural y el Estado social. El Estado natural hace referencia a la bondad originaria del individuo, alude al momento en que éste se reconoce como un ser solitario. Así, comprende que no es único, al situarse entre los demás y entrar en contacto con los otros; de este modo, el individuo comienza a transitar hacia el Estado social. Ahora bien, según Rousseau, los vicios, el mal y la corrupción de los hombres más bien provienen del exterior, del Estado social que los desnaturaliza. De ahí que las instituciones sociales sean responsables de la corrupción de los hombres puesto que se oponen a su ser natural. Aún así, Rousseau no subestima a la sociedad puesto que de ella provienen todas las características del género humano; además, una vez que el hombre ha sobrepasado el estado natural, ya no es posible retroceder<sup>73</sup>.

Rousseau, al valerse de un personaje imaginario en su *Emilio* para exponer sus reflexiones acerca de la formación del individuo y la relación que establece con la sociedad, distingue entre una educación pública y una privada, una cívica y doméstica, que se dirigen respectivamente a la formación del ciudadano y del individuo. Según Rousseau la formación del ciudadano debe estar a cargo del Estado.

---

<sup>71</sup>.Cfr. Tzvetan Todorov, *Frágil felicidad*, p. 11.

<sup>72</sup>.Cfr. Georges Snyderes, "La pedagogía en Francia...", p. 41.

<sup>73</sup>.Cfr. Tzvetan Todorov, *Op. cit.*, p. 22.

"Ningún gobierno que pretenda instituirse como tal, puede dejar de contemplar la necesidad de transformación del individuo, en sí mismo perfecto y solitario; debe por el contrario, sentirse en condiciones de modificar su naturaleza."<sup>74</sup>

No obstante, a partir de su concepción acerca del carácter corruptor de las instituciones sociales, Rousseau plantea una educación natural en la que destaca la autodirectividad y el autoaprendizaje por medio del descubrimiento, mediante la relación directa del individuo con su medio. Es precisamente esta interacción individuo-medio la que permite el desarrollo de la razón y del juicio. Ahora bien, la primera fase de la formación del individuo, su educación natural es de carácter tutorial privado y se prolonga hasta la "edad del juicio" que Rousseau sitúa alrededor de los quince años. De modo que, una vez llegado a esta edad, el individuo está en condiciones de iniciar la segunda etapa de su formación que consiste en su educación social, es decir moral<sup>75</sup>.

Aún así, el sistema rousseauiano es bastante complejo; en él no se halla explícitamente el término "disciplina". No obstante, la educación es dirigida con "máximas" educativas. El proceso que conduce a la conquista de la capacidad individual de autodomínio, autodirección y autocontrol, en definitiva a la conquista de la libertad individual, se realiza con base a la relación permanente que el individuo establece con la mediación, en un primer momento de un preceptor, con el medio natural y social. "Si la educación se ha llevado a cabo, los alumnos habrán aprendido a no querer nunca lo que quiere la sociedad."<sup>76</sup> Además, "Procurad la educación del Emilio de tal modo que cuando sea adulto no tenga necesidad de otro guía más que de sí mismo."<sup>77</sup>

---

<sup>74</sup>.Jean Jacques Rousseau, *Del contrato social*, p. 46.

<sup>75</sup>.Cfr. Juan Carlos Geneyro, *Op. cit.*, p. 102.

<sup>76</sup>.Tzvetan Todorov, *Frágil felicidad*, p. 38.

<sup>77</sup>.Jean Jacques Rousseau, *Emilio*, p. 40.

Desde esa perspectiva, Rousseau distingue entre la formación del ciudadano y la del individuo, de hecho considera ambas formas del ser como dos caminos opuestos dado que cada uno exige trabajos, sacrificios y renunciaciones diferentes. Así, plantea la necesidad de una elección temprana entre las dos posibilidades ya que un individuo compuesto, obligado a realizar ambas funciones y no poder hacerlo, está destinado a la miseria y la desdicha. En la formación del hombre reconoce tres caminos posibles: el del individuo aislado, habitante del cuerpo, el del ciudadano, habitante de la urbe y el del individuo moral, habitante del mundo<sup>78</sup>. Sin menosprecio de ninguna de las opciones, cada una perfecta en sí misma, Rousseau se inclina por la tercera<sup>79</sup>. El individuo moral, universal ha logrado efectivamente sobrepasar el estado natural, se ha hecho social y, en la medida en que ha conquistado la capacidad de autodirección, es capaz de sustraer ciertas partes de su vida a la vigilancia del Estado; en ello estriba la libertad individual, según Rousseau.

Ahora bien, el Estado es la instancia facultada para ejercer la autoridad sobre la sociedad, es el representante de la voluntad general. En el Estado -según Rousseau- encarna la suma de las voluntades particulares; éstas se encuentran pues, sometidas a la voluntad general mediante leyes. En ese sentido, dentro de la figura del Estado, se deposita entonces la facultad de vigilar, castigar y observar el cumplimiento de la ley. Así, los resultados de la educación colectiva y de la vigilancia que ésta produce, deben redundar en la homogeneización de las relaciones del hombre con el mundo circundante y por ello, simplificar los asuntos de la vida pública<sup>80</sup>. De modo que, dejar la educación al Estado significa una forma de unificar la enseñanza para comunicarle al individuo el sentido de la vida colectiva. No obstante, la libertad

---

<sup>78</sup>.Cfr. Tzvetan Todorov, *Op. cit.*, p. 32.

<sup>79</sup>.Cfr. Tzvetan Todorov, *Frágil felicidad*, pp. 37-49.

<sup>80</sup>.*Ibid.*, p. 11.

individual se realiza en el momento en que el individuo es capaz de despojarse de la dependencia de los demás hombres.

En este mismo orden de ideas, es importante destacar la fuerte influencia del kantismo en la configuración de una normatividad disciplinaria para la escuela de la modernidad. Según Snyders<sup>81</sup>, los reformadores del siglo XIX, buscarán en Kant, "filósofo del deber", la justificación de la escuela laica. A diferencia de Rousseau, en Kant se expresa esa perspectiva rígida, dura e inflexible del ejercicio disciplinario; como tal, se inscribe en el proyecto educativo dominante y vigente, hasta los años cincuenta del presente siglo. Kant es uno de los filósofos que mejor expresa el modo en que se comprende la relación entre disciplina y educación en la modernidad.

Veamos; la disciplina se encuentra subordinada a fines universales como la felicidad, el bienestar, el progreso; la disciplina aparece como un imperativo categórico en la medida en que en ella subyace la necesidad de actuar conforme a máximas universales acordes con la ley. Mediante la disciplina se exige el cumplimiento de la ley; el ejercicio disciplinario evita los ilegalismos. De modo que, la disciplina necesita actuar de forma eficaz y detallada en el cuerpo de los individuos.

"El concepto del deber exige, pues, a la acción objetivamente, la concordancia con la ley, pero a la máxima de la acción, subjetivamente, el respeto hacia la ley, como único modo de determinación de la voluntad por la ley."<sup>82</sup>

De modo que en este autor, la disciplina es la síntesis entre libertad y coacción; dicha síntesis trae consigo el fortalecimiento de la voluntad que debe conducir a la obediencia de la ley. El ejercicio disciplinario se halla dotado de moralidad

---

<sup>81</sup>.Georges Snyders, *Op. cit.*, p. 73.

<sup>82</sup>.Immanuel Kant, *Pedagogía*, p. 17.

pues es sujeto moral quien actúa bien, esto es, conforme a la ley. Dice Kant: "El convertir en máxima para mí el obrar con el derecho es una fórmula que la ética me formula."<sup>83</sup> Así, en Kant, la disciplina se configura como un medio educativo que potencia la voluntad y la autonomía del sujeto, sin embargo, ésta se halla subordinada a una razón y a una ley consideradas universales; de modo que, ahí se halla de nuevo la contradicción entre lo individual y lo universal.

En ese mismo sentido, Kant considera un tipo de formación basada en la obediencia y la sumisión; es posible que la obediencia provenga de la coacción o bien, de la confianza. Aún así, el niño debe aprender a obedecer puntualmente lo que se le ordena de modo que, el desarrollo de la obediencia lo prepare para cumplir con las leyes, "aunque no le agraden". Así, Kant entiende la educación como medio de perfeccionamiento moral mediante disciplina y, por ello, el ejercicio disciplinario consiste en suprimir todas las pasiones, los placeres, las distracciones si lo que se desea es formar voluntades fuertes. Dice: "Soporta y acostúmbrate a soportar". En ese contexto, aconseja la perseverancia en el trabajo, junto con la abstinencia en los placeres, de modo que el abatimiento sea un nuevo impulso vital. De este modo, la formación del individuo está pensada no para el presente, si no más bien, para un futuro mejor.

En cierta forma Emilio Durkheim se sitúa en la misma línea de reflexión, puesto que vio en la disciplina, la adhesión a los grupos y la autonomía de la voluntad<sup>84</sup>, la posibilidad de imponer un nuevo orden, frente a la desorganización y el desconcierto dejados por la Revolución francesa. Entences, se piensa a partir de este autor que la posibilidad de trascender del individuo, ya no se consigue por medio de Dios, sino por la sociedad. De manera que, se configura una normatividad disciplinaria fundada en la

---

<sup>83</sup>.Ibid., p. 18.

<sup>84</sup>.Cfr. Emilio Durkheim, *La educación moral*, pp. 40-58; p. 109.

subordinación del deseo individual, por el cumplimiento del deber que emana de la sociedad. En Durkheim, la sociedad se encuentra dotada de una trascendencia moral superior a la del individuo y entiende a la moral social como un mandamiento. Mediante un proceso educativo, sustentado en la regularidad y el orden, se trata entonces de que el individuo internalice esa noción del deber y la moral; así, Durkheim plantea:

"De este modo, es como podrá formarse al individuo que, por un lado obedece cada vez más concientemente a los imperativos de la sociedad, y por otro, se siente cada vez más partícipe de la totalidad social. Este, es el tipo de individuo normal, o sea, del hombre equilibrado que se encuentra en armonía consigo mismo y con el ambiente que le rodea."<sup>85</sup>

La concepción dominante de disciplina que se configura entre los siglos XVIII-XIX, se encuentra entonces, asociada con el discurso de la norma. Junto con los procesos de consolidación del Estado-Nación, vemos conformarse un fuerte movimiento de normalización. Sin embargo, "la norma se propone como un posible modo de unificación de una diversidad, de reabsorción de una diferencia, como arreglo de un diferendo."<sup>86</sup> Aquello que se opone, o, escapa a la norma -formulada como algo exterior a lo que intenta incluir-, es catalogado desde tal perspectiva como anómico, desviado, anormal, patológico, extraño, y por tanto, inasible, o bien, ilegible. Desde esta perspectiva, se entiende que la disciplina en la modernidad procede mediante exclusión.

Ahora bien, respecto de la formación del individuo subyace una noción de progreso que toma como punto de partida la idea de que se encuentra dividido en cuerpo y alma, es decir, dividido en facultades mentales y facultades corporales. Las primeras se consideran sagradas mientras que las segundas son infravaloradas;

---

<sup>85</sup>.Emilio Durkheim, *Educación como socialización*, pp. 22-23.

<sup>86</sup>.Georges Canguilhem, *Lo normal y lo patológico*, p. 187.

se piensa entonces, que mediante un proceso metódico de educación puede lograrse el equilibrio entre ambos tipos de facultades. Lo que se tradujo en la necesidad de encontrar los medios educativos más eficaces, para someter las facultades inferiores, sensitivas o sensuales; esto es, los instintos, los sentimientos, las pasiones, y los apetitos y así, potenciar las facultades superiores, intelectivas o intelectuales<sup>87</sup>. De tal manera, que pudiera hablarse efectivamente, de una conciencia racional y una voluntad libre en sus acciones. Emilio Durkheim al entender el desarrollo "normal" del individuo como ese proceso de sometimiento de las facultades inferiores que conducen a la formación del ser racional, lo plantea de la siguiente manera:

"[el alma] se opone al cuerpo considerado como profano; de este modo todo lo que directamente depende del cuerpo en nuestra vida mental (sensaciones, los apetitos sensibles) participa de este mismo carácter. [...] estas últimas son consideradas como formas inferiores de nuestra actividad, mientras que a la razón y a la actividad moral se les atribuye la más alta dignidad. [...] Por otra parte, [...] no existe ninguna moral que no esté impregnada de religiosidad; incluso para el espíritu laico, el deber, el imperativo moral, es una cosa augusta y sagrada; y la razón esa ayuda indispensable de la actividad moral, inspira sentimientos análogos."<sup>88</sup>

Así, es posible observar la forma en que dentro del pensamiento pedagógico se configura un extremo racionalismo, éste hará énfasis en la formación de la autonomía y la voluntad del individuo mediante el desarrollo de la razón como condición de libertad, de moralidad y de progreso. En Rousseau, el desarrollo de la razón no se presenta de manera líneal y continua, sino como la sucesión de etapas. Con respecto a Kant y Durkheim encontramos controversias; Rousseau, contrario a los moralistas del siglo XIX, plantea que

---

<sup>87</sup>.Cfr. Antonio Campillo, *Adiós al progreso*, p. 61.

<sup>88</sup>.Emilio Durkheim, *Op. cit.*, p. 47.



el entendimiento humano le debe mucho a las pasiones y, recíprocamente:

"[...] es gracias a su actividad [la actividad de las pasiones] por lo que nuestra razón se perfecciona; sólo tratamos de conocer porque deseamos gozar, y no es posible concebir por qué quien no tenga deseos ni temores ha de darse la molestia de razonar. Las pasiones, a su vez, extraen su origen de nuestras necesidades, y su progreso de nuestros conocimientos."<sup>89</sup>

En resumen, las reflexiones sobre la disciplina dentro del pensamiento pedagógico que se configura entre los siglos XVIII-XIX, no son de ningún modo homogéneas; sin embargo, se destaca su papel en los procesos de moralización y en la conformación de una nueva dirección ético-política. Así como los reformadores del siglo XIX verán en Kant una justificación para la escuela laica y el impulso de los procesos de escolarización, en Rousseau se encontrará el punto de partida de las propuestas pedagógicas de la escuela nueva. Y, si bien los signos representativos del pensamiento pedagógico en este momento de la modernidad, no se agotan de ninguna manera en estos tres autores, puede verse la forma en que se configuran dos perspectivas educativas en cierto modo diferentes y contradictorias, representadas en este trabajo una por Rousseau, y otra por Kant y Durkheim. Un ejemplo de lo anterior, se halla en la función social que se le asigna al trabajo del maestro. Veamos:

Rousseau plantea la necesidad de una enseñanza basada en ejercicios no en preceptos, en la experiencia no en lecciones verbales. Se trata de una propuesta de enseñanza, centrada en el interés y la espontaneidad del alumno. El maestro debe ser capaz de distinguir en los deseos del alumno, aquello que deriva de su propia naturaleza y lo que procede de afuera, a fin de guiarlo. Así, el maestro gana autoridad sobre el alumno; su función

---

<sup>89</sup>. Jean Jacques Rousseau, *Del contrato social*, p. 221.

consiste en ejercer una vigilancia constante sobre él, pero eso sólo para dirigir la relación que establece el individuo con el medio circundante, mediante el ejercicio de su capacidad de juicio y reflexión. De modo que, concibe la formación de un ser activo y pensante, con una voluntad fuerte y un sentimiento profundo de su relación con los demás<sup>90</sup>.

Y, si bien es cierto que la aparición de la escuela de la modernidad obedece a condicionamientos de carácter económico y político, Rousseau demuestra que ella, no se reduce a éstos; en realidad existe un interés ético y estético por moldear la naturaleza maleable del individuo. En este autor, la disciplina como una de las modalidades del poder en la educación aparece como sinónimo de interés y experiencia. De esta forma, la propuesta educativa rousseauiana es individualista, ya que, según este autor, el individuo debe estar en posibilidades de sustraerse a la vigilancia del Estado.

La segunda perspectiva, representada por Kant y Durkheim, es indicativa del carácter dominante que adquiere la función del maestro a partir del segundo momento de la modernidad. El maestro, según Durkheim, es el depositario de esa autoridad moral representada por la sociedad; ésta, delega en él la misión de transmitir a la joven generación el conjunto de reglas que la hacen posible. Y, lo mismo que el sacerdote es el intérprete de Dios, el maestro es el intérprete de las grandes ideas morales de su tiempo.

"Lo que constituye la autoridad con la que se reviste tan fácilmente la palabra del sacerdote es la elevada idea de que tiene su propia misión, porque sabe que habla en nombre de un Dios en el que cree y al que se siente más cerca que la masa de profanos. El maestro laico puede y debe tener algo de esta persuasión.

---

<sup>90</sup>.Cfr. Jean Jacques Rousseau, *Emilio*, p. 304-309.

También él es el mandatario de una gran persona moral que lo supera: la sociedad."<sup>91</sup>

En resumen, independientemente de las diferencias que pueden encontrarse en ambas perspectivas, interesa destacar a la disciplina como objeto de discursos pedagógicos en el umbral de la modernidad. De hecho, llega a constituir el núcleo del proceso educativo y se vincula con la idea de progreso tanto individual como social. Se trata de la disciplina entendida como un ejercicio que conduce al perfeccionamiento individual así como al de instituciones. El ejercicio disciplinario en el pensamiento pedagógico hace referencia al sacrificio de unas facultades humanas por otras, de unos hombres por otros. De manera que eso permite la constitución de un pensamiento pedagógico acorde a los procesos de creación del Estado-nación. En esta perspectiva, la disciplina dentro del pensamiento pedagógico se comprende como el medio privilegiado para garantizar mediante el hábito y la regularidad, la internalización de normas sociales con finalidades adaptativas; en fin, se encuentra inscrita en una cultura que exalta la noción del deber como forma de sometimiento a los intereses de la sociedad. En ese sentido, Lipovetsky plantea que:

"La fe en el deber infinito y en el progreso de las ciencias y de las técnicas forman parte del mismo momento histórico, en conjunto designan la época gloriosa de la modernidad, su optimista <<constructivismo> aplicado tanto a la naturaleza como a la vida moral y social. Es el mismo credo de perfeccionamiento ilimitado de la especie humana que se halla en la base del rigorismo ético, los mesianismos revolucionarios, los himnos al progreso de los conocimientos y de las técnicas del primer ciclo democrático."<sup>92</sup>

Ahora bien, esta somera aproximación a la forma en que se concibe la disciplina en el pensamiento pedagógico, es indicativa del modo

---

<sup>91</sup>.Emilio Durkheim, *Op. cit*, p. 112.

<sup>92</sup>.Gilles Lipovetsky, *El crepúsculo del deber*, p. 36.

en que se expresa una de las paradojas presentes en el corazón del pensamiento moderno; se trata del carácter irreconciliable entre la perspectiva individualista y la universalista. Por otra parte, señala cómo en el ejercicio disciplinario una vez que se extingue la fiesta punitiva, se apela a otras formas de poder, que pasan por procedimientos más sutiles en los que se manifiesta otra más de las paradojas presentes en la modernidad esto es, entre libertad y dominio.

De manera que, las esperanzas de libertad y de progreso individual y social se fincan en las posibilidades de la razón. Comienza a extenderse la idea de que con la educación, es posible anular la ignorancia, las ideas supersticiosas y aquellas costumbres que obstaculizan la libertad y el progreso. La disciplina se inscribe en el pensamiento pedagógico de tal forma que se adecua al nuevo rumbo que comienza a adoptarse en el terreno económico, político y moral entre los siglos XVIII-XIX. Así, se configura un deber ser de la educación que se funda en las necesidades generadas por la creación de los Estados nacionales y el desarrollo de los procesos de industrialización. Ese deber ser de la educación, se materializa en un proyecto educativo dirigido hacia la capacitación del técnico y la formación del ciudadano.

En términos generales, la disciplina es un concepto complejo que hace referencia a los distintos modos en que se internalizan normas, reglas, preceptos morales y convenciones de distinta índole; eso permite al hombre adaptarse a la sociedad de acuerdo con cierto tipo de orden. La disciplina se manifiesta en múltiples acciones de carácter individual y colectivo. La disciplina adquirida por el individuo y la colectividad, mediante distintos procedimientos, permite marcar la distancia que éstos guardan con respecto a la norma. Así, en el pensamiento pedagógico moderno se comprende que mediante disciplina, el hombre transita de ese estado caracterizado por su incapacidad de autodirección e independencia con respecto a las convenciones, normas y leyes, a

otro, que se caracteriza por la conquista del pleno dominio de sus facultades y la internalización de la noción del deber y de la norma, como condiciones para garantizar el cumplimiento de la ley.

Entonces, es posible observar cómo en la modernidad, la disciplina se convierte en un medio con el cual se intenta la reconciliación entre lo uno y lo múltiple; con el desarrollo de una normatividad disciplinaria, se pretende hacer de una multiplicidad, uno sólo individuo útil, sometido y obediente a una voluntad general que encarna en la figura centralizada del Estado. De este modo, "...contra la inmoralidad y la indisciplina de las costumbres individualistas, los modernos sacralizaron la escuela del deber moral y cívico."<sup>93</sup>

### 3.2. Panoptismo e institución escolar.

En el seno del segundo momento de la modernidad<sup>94</sup>, la noción de progreso se transforma, pierde su inicial carácter revolucionario; esa idea de progreso experimenta un profundo debilitamiento de la fuerza crítica que la había caracterizado. La noción de progreso se reconfigura al interior de un saber pragmático-liberal en el cual los fines ya no son problema, antes bien, se dan por un hecho. La categoría de progreso se convierte en racionalidad instrumental, interesada primordialmente en hallar los medios y procedimientos más idóneos para garantizar la eficiencia en el ejercicio del poder. Dentro de esta lógica pragmática, se halla inscrito el énfasis moderno en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, dirigidas ambas, hacia la racionalización de todos los

---

<sup>93</sup>. *Ibid.*, p. 26.

<sup>94</sup>. La segunda fase de la modernidad, arranca con el fin del movimiento ilustrado y los comienzos de la revolución francesa; culmina en la segunda mitad del siglo XX con el estallido de los conflictos mundiales. Este segundo momento, se define ya no por el ascenso sino por la hegemonía burguesa. Cfr. Antonio Campillo, *Op. cit.*, p. 16-25.

procesos, sean de la economía, la política, la educación o de la vida cotidiana misma.

En cierta forma, en el punto anterior se trató de esbozar cómo se expresa en el pensamiento pedagógico ese vínculo entre el ejercicio de la disciplina y el desarrollo de una nueva dirección ético-política. La etapa inaugural de las democracias industriales -dice Lipovetsky<sup>95</sup>- se caracteriza entonces, por una estrategia sistemática de normalización disciplinaria; se concibe entonces la idea de que la garantía moral puede residir en una disciplina.<sup>96</sup>

La creación de la institución escolar y el despliegue de los procesos de escolarización obedecen a esta lógica. Una vez lograda la separación entre la Iglesia y el Estado, la educación laica, pública o nacional, se convierte en un derecho y un deber del hombre, cuya función formalmente reconocida, consiste en transmitir y garantizar los valores del ideario ético del liberalismo: libertad, igualdad, justicia, solidaridad<sup>97</sup>. De este modo, se establecen fuertes lazos entre educación y disciplina puesto que coinciden en los procesos dirigidos a reencauzar y enderezar la conducta de las clases trabajadoras, de las consideradas masas "depravadas". En el siglo XIX, se reconoce en la educación un elemento privilegiado para conseguir la unidad nacional; de modo que se piensa en el proceso educativo como el medio más idóneo para la homogeneización social.

Dentro de este esfuerzo por imponer un nuevo orden, emerge la disciplina como ejercicio individual y colectivo que atraviesa lo económico-político, lo cívico-moral y lo cognitivo. El despliegue del dispositivo disciplinario, coincide entonces, con los comienzos de la industrialización y la formación de los Estados nacionales. En ese momento, aparecen las grandes ciudades y, con

---

<sup>95</sup>.Cfr. Gilles Lipovetsky, *Op. cit.*, p. 39.

<sup>96</sup>.Cfr. Anne Querrin, *Trabajos elementales sobre...*, p. 75.

<sup>97</sup>.Cfr. Juan Carlos Geneyro, *La democracia inquieta*, p. 9.

ellas, se crean las instituciones de la modernidad, en principio dirigidas a responder a una serie de urgencias, a ordenar, clasificar, controlar, educar y moralizar a una población dispersa, analfabeta, sumida en la miseria y la enfermedad y, al mismo tiempo, convertirlas en fuerzas útiles y dóciles.

En este contexto, se considera la herencia de la ética protestante en el proceso de cambio hacia nuevas mentalidades<sup>98</sup>. Los protestantes del XVII, concientes de las posibilidades que traían consigo la industria y la racionalización de la economía, elaboraron un programa ideológico complejo, en el que se impusieron como deberes divinos nuevas prácticas tales como el ahorro, el cálculo regular, el esfuerzo constante y, el aprovechamiento al máximo del tiempo dedicado al trabajo y la producción. En efecto, la puesta en práctica de tales valores tuvo repercusiones sobre la maximización de la productividad; a la vez, prevenía contra todo tipo de excesos, de tentaciones y comportamientos "ociosos" condenados en conjunto por el puritanismo. Del mismo modo, la ética protestante al enfatizar en la capacitación y especialización técnicas, comprendió a la profesión como una misión impuesta por Dios, como un deber divino. Desde entonces, la formación profesional y la especialización técnicas se encuentran asociadas a las posibilidades de éxito y movilidad social<sup>99</sup>.

En el siglo XVII ya se había iniciado un proceso de reordenamiento social que continuará sobre bases diferentes en el siglo XIX, una vez que fracasen las aspiraciones humanistas en la Revolución francesa; se emprende pues, una campaña de normalización disciplinaria que agrupa a una gran variedad de organizaciones sociales<sup>100</sup>. Al interior de esta cruzada que consistió en moralizar

---

<sup>98</sup>.Cfr. Max Weber, *La ética protestante y el...*, pp. 28-46.

<sup>99</sup>.Cfr. *Ibid.*, pp. 48-56.

<sup>100</sup>.Por ejemplo: "... el impulso de las ligas de virtud y sociedades filantrópicas, ilumina con otra luz a la supremacía de la cultura del deber. En un siglo que ve el incremento de la

a la población, se pusieron en operación diversas técnicas y procedimientos de organización disciplinaria que siguen conservando cierta similitud con algunas prácticas religiosas: frente al desorden de las multitudes, se recurre al interrogatorio que funciona como la confesión, a la culpabilización, al chantaje afectivo, la intimidación, la vigilancia constante, la pena y el examen<sup>101</sup>.

Así, se desata una cruzada moralizadora convencida de que mediante disciplina es posible cambiar y mejorar el mundo profano. Al mismo tiempo, mediante este proceso de normalización disciplinaria, se intenta contrarrestar y suprimir todo acto de hostilidad, todo tipo de desobediencia, todo intento de sublevación. Eso es revelador del espíritu de ingerencia y autoritarismo, en que se apoyó el esfuerzo de moralización social que caracteriza a esa época<sup>102</sup>. El despliegue del proceso disciplinario se define entonces, por la inculcación de nuevos hábitos basados en el principio del orden, la mesura, la obediencia y la regularidad que abarcan, tanto a las costumbres privadas, como a la vida colectiva. El ejercicio disciplinario, se funda de hecho, en ese proceso de habituación que posibilita el acatamiento de reglas de comportamiento mediante la imposición e internalización.

También, se halla una concepción etnocéntrica de la cultura y la educación, en los fundamentos de esta cruzada moralizadora que indica la dualidad constitutiva de la conciencia moderna que piensa en términos del bien/el mal, lo bueno/lo nocivo, lo normal/lo anormal, lo verdadero/lo falso. Desde esa concepción se

---

miseria, la superpoblación de los tugurios, los nacimientos ilegítimos, que se alarma con la marea creciente del alcoholismo, el concubinato, la pornografía, la prostitución, se crean muchas asociaciones que tienen como proyecto enderezar la moral pública y privada, la difusión de virtudes de orden y templanza, de higiene y economía en las clases populares." Gilles Lipovetsky, *El crepúsculo del deber*, p. 41.

<sup>101</sup>.Cfr. *Ibid.*, p. 42.

<sup>102</sup>.Cfr. *Ibid.*, pp. 43-44.



codifican y ordenan jerárquicamente la serie de significados sociales, oponiendo unos a otros: lo civilizado a lo bárbaro, lo distinguido a lo bajo, lo bello a lo feo, lo artístico a lo ordinario, lo nuevo a lo antiguo y, lo distinguido a lo "vulgar"; y, mediante la utilización de una escala se mide la distancia que guardan los segundos con respecto a los primeros significados. Así, de acuerdo con esta lógica, la educación será entendida como el proceso más eficaz para eliminar esas diferencias, o bien acortar las distancias entre tales valores y comportamientos.

De modo que, la concepción de progreso que adquiere legitimidad a principios del siglo pasado, deja de sustentarse en el reconocimiento del carácter universal de la naturaleza humana y, se formula entonces, sobre la base de la absoluta diferencia, la heterogeneidad de los códigos morales, de las formas de conocimiento y de las racionalidades. Desde esta perspectiva, ya no hay un único modelo de libertad y de racionalidad al cual someterse y más aún, ya no hay una identidad natural por encima de las diferencias históricas y culturales<sup>103</sup>. Aún así, el progreso continúa fundándose en una relación de dominación en la medida en que la diferencia se comprende bajo el modelo inferior/superior. Entre cada tipo de racionalidad, entre cada código moral, entre cada subjetividad es posible encontrar una diferencia de grado, una relación jerárquica. En este contexto, se insiste en legitimar la validez de una diferencia sobre otras, a partir de la comparación ya no con modelos universales sino con modelos superiores<sup>104</sup>. Así es que, se conserva un progreso hacia la universalidad de las formas que en definitiva más que afirmar, niega la diferencia misma.

Y, si bien con el triunfo de la hegemonía burguesa adquiere legitimidad la noción de progreso, éste se enfrenta con uno de sus cuestionamientos más radicales, expresado con pretensiones

---

<sup>103</sup>.Antonio Campillo, *Adiós al progreso*, p. 22.

<sup>104</sup>.Cfr. *Ibid.*, p. 23.

universales en la Revolución francesa<sup>105</sup>. Uno de los primeros signos que indican la pérdida de credibilidad en las promesas de la modernidad y por tanto, el fracaso de las aspiraciones humanistas, consiste en la aparición de dos grandes tipos de discursos opuestos sobre la sociedad. Por una parte, a partir del siglo XIX, se configura un discurso científico positivista encarnado en A. Comte, con el que se justifica y se legitima la dominación social. Desde el positivismo se diseñan políticas liberales sustentadas en la idea de que la sociedad conforma un todo orgánico, capaz de autorregularse sin perder del todo su armonía interna; así, los conflictos, las guerras, las revoluciones y las crisis son interpretadas sólo como desajustes o disfunciones de los sistemas que pueden perfeccionarse mediante optimización racional, sin necesidad de modificar sus estructuras básicas. Por otra parte, se constituye un pensamiento crítico representado por C. Marx, que se funda en un modelo diferente de sociedad y en el reconocimiento del conflicto, la división, la lucha de clases y la alienación del individuo. Este pensamiento crítico-interpretativo, no sólo se esforzó por falsear los principios y supuestos teóricos en que se sustenta el positivismo, sino que acompañó a los diversos procesos de liberación, en la medida en que desde sus concepciones se han elaborado distintos proyectos políticos y utópicos<sup>106</sup>.

De modo que, este énfasis en las posibilidades de la razón que caracteriza a la modernidad se tradujo en un afán por racionalizar todos los procesos de la vida económica y social. Del positivismo del siglo XIX, emerge un saber pragmático-liberal que tiene por núcleo la noción de la optimización racional de los recursos tanto humanos como naturales por medio de la técnica y el saber científico. Con base en el creciente predominio de este saber utilitarista o pragmático, se despliega a principios del siglo XIX

---

<sup>105</sup>.Cfr. Gabriel Careaga, *El siglo desgarrado*, pp. 45-46.

<sup>106</sup>.Cfr. Jean-François Lyotard, *La condición posmoderna*, pp. 29-34.

todo un ejército de trabajadores compuesto por vigilantes, médicos, psiquiatras, educadores, psicólogos, etc. que como portadores de un saber científico se propusieron resolver una situación de urgencia. Lo anterior, indica la reconfiguración de un nuevo tipo de poder y dominación, que posee a partir de ese momento, una legitimidad y un sustento racional. Se trata de la constitución y el despliegue de nuevas fuerzas y mecanismos de poder mucho más sutiles, más "humanos", que hacen de la racionalidad científica encarnada en la profesión, la justificación del nuevo orden social emanado de la Revolución francesa.

Ahora bien, es precisamente dentro de ese saber pragmático liberal donde se inscribe el panoptismo como una de las invenciones técnicas más importantes, pensadas para facilitar y ejercer el poder con mayor eficacia. Y, si bien el panoptismo no es el único procedimiento en que se finca la nueva tecnología del poder a partir del siglo XIX, representa, junto a la prensa, uno de los más sobresalientes. Ya desde finales del siglo XVIII los modernos se habían enfrentado al problema de cómo garantizar la vigilancia y la transparencia de los cuerpos no sólo para prevenir el mal y ejercer mejor y con menos violencia el poder, sino para derribar todo aquello que obstaculizara la visibilidad de las cosas, de las personas y de las verdades<sup>107</sup>. A ello responde el principio del panoptismo, puesto que se configura como una de las técnicas disciplinarias organizada alrededor de las posibilidades de la mirada, de una mirada centralizada y vigilante.

Pronto el panoptismo se convirtió en un instrumento de poder, basado en un "ver sin ser visto", lo mismo que en una forma eficaz de imponer una conducta cualquiera a una multiplicidad cualquiera; así, esa novedosa idea de ordenamiento espacial de la población

---

<sup>107</sup>.Cfr. Jeremy Bentham, *El panóptico*, p. 19.

desplazó paulatinamente a la arquitectura dominante en la Epoca medieval. Veamos, de qué manera lo comprende Deleuze:

"Sólo es necesario que la multiplicidad considerada sea reducida, incluida en un espacio restringido, y que la imposición de una conducta se realice por distribución en el espacio, ordenación y seriación en el tiempo, composición en el espacio-tiempo."<sup>108</sup>

De modo que, el panoptismo es una idea arquitectónica pensada para resolver los problemas de la eficacia en el ejercicio del poder y, la acumulación de los hombres mediante su organización en el espacio. En este proceso de normalización disciplinaria se inscribe la construcción de establecimientos funcionales diseñados meticulosamente a partir de compartimentos estancos, éstos cumplen con la función de ordenar, clasificar, repartir, dividir, distribuir y aislar a la población. Con base en este principio se construyen las fábricas, las escuelas, los cuarteles, los hospitales, los manicomios, los asilos y las prisiones. De este modo, se formalizan las funciones como producir, educar, curar, aislar, etc. de tal forma que el espacio se convierte en un ámbito de poder que hace de una multiplicidad desordenada y ociosa, una fuerza útil y ordenada dado que los espacios devienen en sitios productivos y funcionales, en lugares de concentración y maximización de energía útil. Se despliega entonces, la sociedad disciplinaria caracterizada por la creación de estos "ámbitos cerrados", de modo que la distribución del espacio se efectúa con fines económico-políticos y, se inscribe en el contexto de los procesos de Reforma moral<sup>109</sup>.

Así, como resultado de ese proceso de clasificación y ordenamiento de la población, el individuo pasa de un ámbito cerrado a otro, cada uno de los cuales posee sus propias reglas, su propia lógica, su propia función, pero en conjunto responden a ese ideal que

---

<sup>108</sup>. Gilles Deleuze, *Foucault*, p. 60.

<sup>109</sup>. Cfr. Gilles Deleuze, "Las sociedades de control", p. 20.

caracteriza a la modernidad en su segundo momento: la moralización y la maximización de energía útil. Con el panoptismo como uno de los procedimientos disciplinarios puestos en marcha durante el siglo XIX, se organizan los espacios y se convierten en "espacios analíticos"; así, se "constituyen cuadros vivos que transforman a las multitudes confusas, inútiles o peligrosas en multiplicidades ordenadas."<sup>110</sup>

En el ámbito educativo el despliegue de los establecimientos escolares y en conjunto de los sistemas educativos, a partir del siglo XIX, es la expresión del predominio de esta pragmática del espacio en la que se inscribe el panoptismo; éste forma parte de un tremendo esfuerzo teórico y práctico dirigido a sistematizar al máximo los procedimientos pedagógicos para la formación de una fuerza de trabajo cada vez más especializada requerida por la industria. La construcción de nuevos establecimientos escolares basados en este principio, permitió el desarrollo de una taxonomía propia de la institución escolar puesto que facilitó la inspección jerarquizada, una observación más minuciosa de cada alumno y un control mayor de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, como espacio de formalización de la función de educar, la institución escolar se convierte en el sitio privilegiado donde se ejerce la pedagogía y se produce el saber pedagógico.

Esto es, dentro de la perspectiva de la racionalidad instrumental, los asuntos educativos que van de la construcción de los establecimientos escolares, la creación y desarrollo de nuevas funciones técnico-organizativas, hasta los problemas asociados con los procesos de aprendizaje, son pensados desde el punto de vista de la técnica. Desde esa óptica, se trata no sólo de regular los procesos de selección y distribución de los individuos y de los conocimientos, sino de transmitir exclusivamente aquellos conocimientos que se consideran útiles. Desde ese momento, se

---

<sup>110</sup>. Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, p. 152.

recalca la adquisición de un saber-hacer, saber-aceptar, saber-vivir, saber-escuchar, en nombre de una extrema conciencia, de un extremo racionalismo, de un tremendo utilitarismo.

La institución escolar moderna se consagra como el sitio privilegiado en el que se dispone lo que debe saberse y cómo debe saberse. Así, la educación y la enseñanza modernas se insertaron en los procesos de racionalización que estuvieron marcados principalmente, por un interés centrado en la necesidad de regular los procesos de selección y distribución de los conocimientos. Lo anterior se efectuó básicamente en tres dimensiones: la formación de una mano de obra capaz de leer, escribir y realizar operaciones aritméticas elementales para el manejo de las máquinas; la formación de cuadros técnicos y profesionales especializados capaces de modificar continuamente la técnica<sup>111</sup>, de manera que se verifica un proceso de fragmentación del conocimiento. Y, en tercer lugar, la trasmisión e imposición de concepciones y prácticas que permitieran el control de los comportamientos y la formación de individuos dóciles y obedientes capaces de aceptar y acatar órdenes, mediante su entrenamiento en una institución escolar fundada en relaciones jerárquicas y autoritarias.

De modo que, la disciplina no es ya solamente un arte de distribuir cuerpos, de extraer de ellos energía útil y de acumular tiempo, sino de componer fuerzas para obtener un aparato eficaz. El cuerpo singular se convierte en un elemento que se puede colocar, mover y articular sobre otros. Además, el tiempo de los unos, debe corresponder al tiempo de los otros de manera que la cantidad máxima de fuerzas pueda ser extraída de cada cual y combinada en un resultado óptimo. Y, esta combinación de fuerzas cuidadosamente medida exige un sistema preciso de mando; así, dentro de la institución escolar aparecen las órdenes breves, la señalización, la distribución de funciones<sup>112</sup>. En fin, la escuela

---

<sup>111</sup>.Cfr. Elizabeth Jasso, *La educación en la...*, p. 122.

<sup>112</sup>.Cfr. Michel Foucault, *Op. cit.*, p. 170.

se pone en movimiento, se pone en marcha la máquina moderna de aprender.

Todo lo anterior, permite comprender la forma en que la institución escolar se concibió bajo el modelo de la fábrica y para la fábrica; con la industrialización, el mundo, y en particular la vida en las aulas, se vuelve más técnico y racionalizado. Y, en este marco, se inscribe la función particular que desempeña el panoptismo en la institución escolar; se trata de la puesta en funcionamiento de relaciones de poder sustentadas en la vigilancia constante sobre la actividad. De modo que, en la educación y la enseñanza, lo mismo que en el ámbito de la producción económica, el panoptismo jugó un papel central; permitió la vigilancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje y un control más minucioso de los individuos mediante la puesta en funcionamiento de un aparato administrativo que incluyó registros, calificaciones y exámenes. Así, la educación coincide con la disciplina en el espacio escolar como control por medio del saber y el poder.

### **3.3. Disciplina y producción.**

Se ha insistido que las sociedades disciplinarias modernas coinciden en su origen con la creación de los Estados nacionales y el despliegue de los procesos de industrialización. Además, entre los siglos XVIII-XIX además, se configura un saber pragmático liberal que da énfasis a la optimización de los recursos humanos y naturales. Así, en las sociedades industriales los procesos productivos se fundan en la maximización de energía; eso representa un gran salto en la productividad: se da comienzo a la producción masiva de artículos estandarizados.

Ahora bien, en este punto se aborda el problema de la relación entre disciplina y producción; en particular, la forma en que los

procesos disciplinarios actúan mediante la represión como una forma de controlar para canalizar hacia la producción económica la energía libidinal<sup>113</sup>. En esa misma perspectiva, se trata la cuestión relativa al proceso disciplinario y la producción del deseo; se enfatiza en las formas en que estos procesos se juegan dentro de la institución escolar durante el segundo momento de la modernidad.

Veamos, a todo lo largo del siglo XIX se experimenta un intenso desarrollo técnico-científico, al grado que la razón técnico-instrumental se convierte en la base de la nueva concepción del progreso y en una nueva forma de ejercer la dominación. Este inusitado desarrollo de la ciencia y la tecnología durante el siglo pasado, tiene su punto culminante en la primera mitad del siglo XX. Y, es precisamente en este momento cuando se reconocen los altos costos de un progreso fundado en la expansión y la innovación técnico-científica, puesto que, éste desarrollo más que haber proporcionado beneficios al hombre, se ha convertido en una amenaza para su propia sobrevivencia. En este sentido, Marcuse plantea lo siguiente:

"En esta sociedad el aparato productivo tiende a hacerse totalitario en el grado en que determina no sólo las ocupaciones, aptitudes y actitudes socialmente necesarias, sino también las necesidades y aspiraciones individuales y sociales. La tecnología sirve para instituir formas de control social y de cohesión social más efectivas y más agradables."<sup>114</sup>

Con la introducción de la máquina, el trabajo del hombre sufrió un desplazamiento: la máquina se convirtió en el lugar de

---

<sup>113</sup>. Por "energía libidinal" aquí se comprende a los flujos, a los cortes, a la fuerza, a la materia compuesta que se juega en el proceso de la producción deseante; esta energía hace posible la conexión de una máquina con otra máquina. Cfr. Gilles Deleuze y Félix Guattari, *El Anti-Edipo*, pp. 11-15.

<sup>114</sup>. Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional*, p. 17.



concentración de la energía humana para ser invertida en los procesos de trabajo. De tal forma, que la máquina reemplazó paulatinamente a la fuerza de trabajo. La actividad del hombre en la producción industrial pasó a un plano diferente; se modificó radicalmente su relación con la naturaleza. Entre otras cuestiones, la producción y distribución masiva de artículos instauró más que un juego con la naturaleza, un juego del hombre contra la naturaleza fabricada<sup>115</sup>. La industrialización desató un proceso de cosificación creciente, dentro del cual, el hombre experimentó su propia deshumanización. El individuo se volvió una pieza más de las que componen a la máquina; la estructura productiva se convirtió en una estructura de "roles", no de personas. De tal modo que su personalidad se vio disuelta en la función que le era asignada en la producción y la autoridad pasó a ser inherente a la posición, no al individuo. Dicho de otra manera, el hombre experimentó de esa forma un proceso de alienación creciente, que no sólo lo separó de la naturaleza sino que pervirtió la relación que guarda consigo mismo y con los procesos productivos<sup>116</sup>.

Ahora bien, la disciplina inscrita en los procesos de maximización, uniformización, centralización, sincronización y concentración de fuerzas<sup>117</sup>, dentro de las sociedades industriales hace referencia a las distintas formas en que se aprovecha y distribuye la energía libidinal<sup>118</sup>. Dicho de otra manera, el impulso de los procesos disciplinarios se sustenta en el aprovechamiento, la utilización y la distribución de energía libidinal, de tal modo, que el ejercicio disciplinario viene acompañado de la renuncia del individuo a sí mismo, a su deseo y

---

<sup>115</sup>.Cfr. Daniel Bell, *Las contradicciones culturales...*, p. 189.

<sup>116</sup>.Cfr. *Ibid.*, p. 24.

<sup>117</sup>.Alvin Toffler, *La tercera ola*, pp. 59-72.

<sup>118</sup>.Por "energía libidinal" aquí se comprende a los flujos, a los cortes, a la fuerza, a la materia compuesta que se juega en el proceso de producción deseante; es así, lo que hace posible la conexión de una máquina con otra máquina. Cfr. Gilles Deleuze y Félix Guattari, *El Anti-Edipo*, pp. 11-15.

a una devaluación del placer. Todo eso, se efectúa con la finalidad de integrar al individuo a los procesos colectivos de producción económica, y en menor grado a la producción cultural. De este modo, la máquina predomina sobre el trabajo del hombre y los ritmos de producción y de vida son pautados mecánicamente.

De acuerdo con lo anterior, el desarrollo de la industria exigió de la escuela no sólo la transmisión de conocimientos cada vez más especializados sino, cierto tipo de comportamientos. Esto es, el espíritu de sacrificio, la regularidad, el orden, la puntualidad, la idea del deber hacia uno mismo y hacia los demás y, claro está, la disciplina del deseo. Dentro de la cultura del deber, propia de la etapa moralista de las sociedades modernas, se impulsan procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se comprende a la disciplina del deseo, no como su liberación sino más bien, como su represión. En primer lugar, la escuela se impone al individuo igual que el servicio militar; esto es, la institución escolar no es el lugar donde se estimula el deseo de aprender, es el lugar de contención del deseo, en los límites señalados por los puestos que ocuparán los futuros trabajadores en el aparato de producción<sup>119</sup>.

Así, en la escuela el individuo se vio obligado a cumplir con unos horarios, se habituó a la puntualidad, a un ritmo, a unos métodos, a unos movimientos regulares y de conjunto, al aprendizaje de reglas de comportamiento y valores como la sumisión, la obediencia, la puntualidad, el respeto a la jerarquía y a la autoridad. En cierta forma, lo anterior obedece al supuesto de que utilizar una mano de obra no adaptada a hábitos de regularidad, tanto desde el punto de vista del tiempo como de los gestos corporales, en síntesis, no disciplinada, era condenarse al estancamiento tecnológico<sup>120</sup>. Desde esa perspectiva, en la institución escolar se implementó una serie de estrategias para hacer de una multitud, un único individuo útil y obediente a una

---

<sup>119</sup>.Cfr. Anne Querrin, *Trabajos elementales sobre...* p. 16.

<sup>120</sup>.Cfr. *Ibid.*, p. 36.

sola voluntad centrada en la mirada del maestro. Se sustituye el sonido por el gesto, el gesto como medio de ordenar desplaza a la palabra como medio de comunicación; de manera que el orden, la rutina y el silencio se convierten en ideales dentro del aula.

Además, la institución escolar funciona como el lugar de certificación profesional mediante la aplicación de unos exámenes uniformizados, estandarizados que miden el grado de internalización de las representaciones y significados sociales. Así, el individuo, luego de ciertos cortes temporales impuestos al proceso de enseñanza-aprendizaje, se somete a unas pruebas que sirven para analizar el nivel de su competencia en relación con los demás, así como el grado de apropiación de los conocimientos y la adquisición de habilidades. El examen como una de las técnicas disciplinarias, fija la garantía y la validez del proceso de escolarización y permite a la escuela clasificar más rigurosamente a los individuos; con el examen, se organizan y se diferencian los dotes de los alumnos y al mismo tiempo, se legitiman los procesos de selección, organización y distribución de los contenidos escolares.

Ahora bien, en la medida en que la actividad se inserta en los procesos de formación dentro del ámbito escolar trae consigo la segmentación y fragmentación del tiempo, al igual que en la fábrica. De modo que, en los procesos de aprendizaje, a la actividad se le fija un ritmo (igual para todos), un inicio y un fin. Lo anterior indica la forma en que los procesos escolares se centran en los nuevos usos del tiempo y del espacio propios de la modernidad; de tal forma que responden al principio de la sincronización. Así, la actividad escolar se convierte en acumulación del tiempo, en concentración y aprovechamiento de la energía libidinal del individuo, en el proceso de transmisión y producción de conocimientos escolares. En este mismo sentido, habría que apuntar que en las sociedades industriales llegó a predominar una cultura del deber, que hace del tiempo dedicado al

trabajo escolar algo equivalente al tiempo dedicado al trabajo productivo; ambos, se oponen al tiempo libre, al ocio, al placer y las diversiones. Así, la asistencia a la escuela es antes que nada un derecho, una obligación y un deber moral<sup>121</sup>.

De este modo, la escuela pone fin al vagabudeo del espíritu, al someter al individuo a unos aprendizajes metódicos, racionalizados mediante técnicas y procedimientos pedagógicos que intentan garantizar un rendimiento óptimo dentro de la producción. La inscripción de la racionalidad técnico-instrumental en los procesos educativos, significó el desarrollo de estrategias de poder dirigidas a controlar la producción deseante. La institución escolar creó así sus propios mecanismos para apropiarse de las voluntades individuales y colectivas. Lo anterior, se efectúa en el marco de la cultura de los deberes absolutos heredada de épocas anteriores, en detrimento de los intereses y las aspiraciones particulares del individuo y de grupos específicos. En este orden de ideas, A. Querrin se pregunta lo siguiente:

¿Qué es ser un buen alumno? Un ser sumiso, juicioso, que quiere trabajar, que le gusta trabajar y sólo eso, que prefiere trabajar a cualquier otra cosa, que huye de toda dificultad afectiva, de todo enfrentamiento con el mundo exterior, que resuelve todo conflicto con un exceso de trabajo, de trabajo escolar, de lectura, de escritura, de ejercicios."<sup>122</sup>

---

<sup>121</sup>. "El culto del deber hacia uno mismo ha sido expresión del proyecto moderno de separar al hombre de la heteronomía religiosa y tradicionalista, de la voluntad de fundar reglas morales imperativas conformes al ideal de una estricta autonomía humana. Inseparable del proceso histórico de construcción de una autosuficiencia terrenal, la consagración de los deberes individuales lo es a la vez del valor fundamental atribuido, por los modernos, a la formación de la voluntad en una época acusada de crear la anarquía de las tendencias, la dispersión de los espíritus, el debilitamiento de las energías." Gilles Lipovetsky, *El crepúsculo del deber*, p. 124.

<sup>122</sup>. Anne Querrin, *Op. cit.*, p. 11.

Ahora bien, ya en el siglo XIX se había producido una fuerte polémica acerca de los riesgos que traía consigo el establecimiento de sociedades cerradas; esta polémica se refiere principalmente al problema de la limitación de las libertades, a la intolerancia política y a los derechos individuales. En ese contexto, se perfilaron dos posiciones: una moralista y otra individualista: desde el siglo XIX han coexistido ambas posturas; la primera, exalta la noción de los derechos universales y el deber moral absoluto hacia la sociedad, mientras que la segunda, promueve la realización de los derechos individuales y el hedonismo. La tensión que se establece entre ambas lógicas expresa una de las contradicciones más relevantes dentro de la modernidad; lo anterior, cobra mayor interés en el contexto de este trabajo puesto que afecta directamente a los modos de concebir y dirigir los procesos disciplinarios en la escuela. Veamos, "Los moralistas, suponían que las inclinaciones hedonistas eran más bien perniciosas y debían ser compensadas y controladas mediante preceptos morales."<sup>123</sup> Para Kant por ejemplo, la moral no es la que muestra el camino hacia la felicidad; la felicidad es más bien un premio que exige méritos morales, es algo que se recibe en un futuro venidero. De tal forma, que la auto-negación, el sacrificio y el esfuerzo, constituyen los aspectos que hacen al hombre digno de ser feliz<sup>124</sup>.

Por el contrario, el individualismo -que tiene como uno de sus principales representantes a John Stuart Mill-, plantea que la moral se justifica solamente cuando los deseos humanos concuerdan con sus preceptos; la felicidad es un fin del hombre y se consigue solamente en el ámbito de la libertad. Dentro del conjunto de los valores hedonistas se encuentra el derecho a la felicidad y como tal, consiste en la realización de los propios deseos, sean los que sean<sup>125</sup>. En este sentido, la colectividad -dice J. S. Mill-

---

<sup>123</sup>.John Stuart Mill, *El utilitarismo*, p. 7.

<sup>124</sup>.Cfr. *Ibid.*, pp. 9-10.

<sup>125</sup>.Cfr. John Stuart Mill, *Sobre la libertad*, p. 19.

debe garantizar al individuo los medios para conseguir sus propósitos. De este modo se manifestaron las preocupaciones de reformistas y revolucionarios del siglo pasado; se interesaron sí, por las mejoras puramente materiales del hombre, pero al mismo tiempo, destacaron la necesidad de ampliar el ámbito de las libertades individuales como condiciones indispensables para el desarrollo de la originalidad individual, para la formación de la peculiaridad personal. En ese contexto, el individualismo representa un ideal y se halla vinculado con la necesidad de la tolerancia política y cultural, con el respeto a la diferencia; cuestiones todas ellas, inhibidas por la rigidez de la sociedad disciplinaria.

En la modernidad, aunque se reconozca la tensión entre ambas lógicas, el signo que caracteriza y domina sobre la cultura hedonista, es más bien, la disciplina del deseo; esta última funciona a través de mecanismos como la contención, la renuncia, la coacción y la represión. Tales mecanismos se presentan como condiciones para acrecentar los niveles de productividad y la formación de un tipo de individuo útil, moral y obediente. En ese sentido, es ilustrativo el planteamiento de Herbart -pedagogo del siglo XIX- en la medida en que enfatiza la forma en que la pedagogía como ciencia, debe poner en práctica distintos procedimientos disciplinarios para incidir tanto en el ámbito de los deseos del individuo como en sus ideas e intereses. Así, la intervención pedagógica en tales campos debe contribuir a guiar y a fortalecer la voluntad así como a formar el carácter<sup>126</sup>.

Ahora bien, resulta necesario destacar cómo, en el pensamiento pedagógico moderno, el problema de la regulación de los deseos del individuo, se encuentra estrechamente vinculado al diseño de una normatividad disciplinaria para la educación. La institución escolar como parte constitutiva de la sociedad, participa de los

---

<sup>126</sup>.Cfr. Johan Friedrich Herbart, *Pedagogía general...*, p. 254.

procesos de producción del deseo. Así, se comprende la forma en que la existencia de la represión social convierte a la institución escolar, en una de las instancias encargadas de inhibir la producción deseante con finalidades de adaptación e integración del individuo. También, en ese sentido se comprende el hecho de que la escuela moderna se concibiera a sí misma como un universo cerrado y neutro, alejado del bullicio de las ciudades y de los sitios en los que transcurre la vida pública; por otra parte, desde su origen se planteó la necesidad de reprimir la base instintiva del sujeto en aras del desarrollo de la razón y de la transmisión de conocimientos científicos. Simultáneamente, en las sociedades industriales avanzadas, el fenómeno de la automatización de los conocimientos tiende no sólo a inhibir y marginar la crítica, el cuestionamiento social y el desarrollo de la imaginación, sino que los neutraliza<sup>127</sup>.

Para finalizar, si bien es cierto que la institución escolar de la modernidad tuvo que responder en un principio a una serie de necesidades como la de transmitir los principios humanistas y garantizar la cohesión social, hoy, se encuentra por diversas razones agotada. La institución escolar se abocó a la enseñanza y el aprendizaje de roles (maestro-alumno), de unas relaciones jerárquicas y centralizadas (con el conocimiento, entre las personas y con la institución), a la vez que desarrolló una serie de procedimientos pedagógicos propios, dirigidos a controlar la producción discursiva. De tal manera, que el tipo de individuo que

---

<sup>127</sup>."[...]la teoría crítica se encuentra sin los elementos racionales necesarios para trascender esta sociedad. El vacío alcanza a la misma estructura teórica, porque las categorías críticas de una teoría social crítica fueron desarrolladas durante el período en que la necesidad del rechazo y la subversión, estaba comprendida en la acción de las fuerzas sociales efectivas [...]Con la creciente integración de la sociedad industrial, estas categorías están perdiendo su connotación crítica y tienden a hacerse términos falaces u operacionales." Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional*, p. 16.

formó la escuela de la modernidad, con base en severos mecanismos disciplinarios, fuera unidimensional<sup>128</sup>.

En fin, mediante el despliegue de mecanismos de poder y control disciplinarios propios, más que promover y garantizar la igualdad, la institución escolar profundizó la desigualdad en el terreno del saber y los conocimientos. Así es que, la educación entendida como elemento de progreso, se convierte en una más de las promesas no cumplidas al interior de la modernidad. Como pieza fundamental del ámbito de la cultura, la institución escolar desarrolló en el individuo las habilidades y destrezas necesarias para su incorporación al mundo productivo. Mediante socialización disciplinaria, la escuela impulsó procesos individuales y colectivos de transmisión e internalización de un conjunto diverso de conocimientos, prescripciones, apreciaciones, discursos, inclinaciones y prácticas, que al arraigar en los individuos, adquirieron la forma de sedimentaciones. Esto es, con la finalidad de dirigir la adaptación de los individuos, la escuela produjo "hábitus", es decir, la formación de esquemas de percepción, de pensamiento y acción duraderos con lo cual se pretendía realizar las tareas de homogeneización y de reproducción social<sup>129</sup>. Hoy, como se verá en el siguiente capítulo, la institución escolar moderna, se halla en contradicción con el nuevo contexto inaugurado por la emergencia de la cultura posmoderna; así, el deber ser de la educación característico de la modernidad, se muestra en crisis ante la aparición de nuevos fenómenos propios de sociedades abiertas.

---

<sup>128</sup>. *Ibid.*, pp. 187-216.

<sup>129</sup>. *Cfr.* Pierre Bourdieu, *La reproducción. Elementos...*, pp. 51-95.



#### 4. Posmodernidad y educación: ¿adiós a la disciplina?

##### 4.1. Modernidad y educación, en crisis.

A lo largo de esta investigación, se ha intentado mostrar la forma en que se ha configurado históricamente una normatividad disciplinaria para la educación y la institución escolar dentro de la modernidad. En este último capítulo, se expondrá un conjunto de reflexiones acerca de los nuevos rasgos que adquiere la relación entre disciplina y educación dentro del actual momento de transición y de crisis de las sociedades modernas.

Esto es, a partir de la segunda mitad del siglo XX, las sociedades disciplinarias que se configuraron alrededor de los siglos XVIII-XIX experimentan una profunda crisis que marca la transición de un modo de organización social a otro. Lo anterior repercute en las formas en que se concibió la disciplina en el pensamiento pedagógico moderno y en los distintos procedimientos y técnicas disciplinarias que se desplegaron al interior de la institución escolar con la finalidad de normar la práctica educativa y dirigir los procesos de formación.

Veamos, desde mediados del presente siglo se han producido en las sociedades modernas modificaciones estructurales en su situación política, económica y científico-técnica; tales cambios señalan el comienzo de una nueva era que sucede y se contrapone a la modernidad<sup>130</sup>, señalan también, la presencia de una crisis global y en conjunto representan un momento comparable con el tipo de transformaciones ocurridas en el curso del siglo XVI Occidental en tanto que reúne las mismas características<sup>131</sup>. Ahora bien, el primer síntoma y quizá uno de los más significativos de esta crisis se halla representado por la pérdida de legitimidad de la

---

<sup>130</sup>.Cfr. Adolfo Sánchez Vázquez, "Radiografía del...", p. 22.

<sup>131</sup>.Cfr. Georges Balandier, *Modernidad y poder*, p. 55.

noción de progreso<sup>132</sup>; eso ha traído consigo un debilitamiento profundo de los impulsos humanistas que dieron origen al proyecto moderno.

En el contexto de este trabajo lo antes expuesto cobra relevancia en la medida en que los fundamentos que caracterizaron a la sociedad disciplinaria se encuentran hoy en una profunda crisis. La disciplina, tal como se concibió en la modernidad tiende a desaparecer bajo el influjo de nuevos mecanismos de control, en virtud del desgaste de los valores humanistas y la aparición de nuevos comportamientos sociales. Dicho de otra manera, la disciplina como forma dura de poder y de control parece sucumbir ante el despliegue de nuevos controles blandos y sutiles; así se anuncia el fin de la modernidad<sup>133</sup>.

Veamos, las sociedades contemporáneas experimentan de distinta forma la reconfiguración de las formas de control y el cambio en los modos tradicionales del ejercicio del poder. En términos generales, la aceleración de las innovaciones científico-técnicas a todo lo largo del siglo XIX, ha llegado a un límite, al grado de poner en peligro la existencia del género humano y del no humano<sup>134</sup>. Y, no obstante lo anterior, conviene enfatizar que este inusitado crecimiento de la ciencia y de la tecnología en que se

---

<sup>132</sup>."Con el progreso político, no se ha realizado la paz y la libertad, sino que se ha modificado la forma de ejercer y padecer el dominio, la forma de dirigir y sufrir la guerra; con el progreso económico no se ha producido la riqueza, sino se ha producido miseria y se ha deteriorado incluso la habitabilidad del entorno natural y urbano; con el progreso científico-técnico, en fin, no se ha redimido al hombre de la ignorancia, del trabajo y la enfermedad, sino que se ha hecho al hombre víctima de un nuevo oscurantismo, de un nuevo esclavismo y de unas nuevas enfermedades." Antonio Campillo, *Adiós al progreso*, p. 74.

<sup>133</sup>."Todos los discursos, tanto los más comunes como los más doctos, se sitúan en un tiempo final de conclusiones: fin de una época, de una civilización, de una ideología dominante -la del progreso-." Georges Balandier, *Op. cit.*, p. 10.

<sup>134</sup>.Cfr. Antonio Campillo, *Op. cit.*, p. 70-73.

había fundado la idea de progreso, no es expresión sólo de una evolución tecnológica, se trata más bien de una mutación profunda del capitalismo<sup>135</sup>.

Se trata de un tiempo -dice Balandier- difícilmente identificable, que a primera vista aparece vacío. "Parece ser el de los ocultamientos, de las desapariciones, de las formas en vías de hacerse, pero todavía inestables."<sup>136</sup> En ese mismo sentido, se confirma que la etapa precedente a la sociedad industrial se había caracterizado en el terreno político por la presencia de fuerzas sociales que parecían representar las posibilidades de nuevas formas de existencia<sup>137</sup>. El tremendo desarrollo de la racionalidad técnico-instrumental como base de la nueva concepción de progreso en las sociedades industriales, no sólo ha minado la estructura tradicional de las clases sociales sino que trajo consigo la creación de un estado de incertidumbre. El futuro se ha vuelto incierto; por otra parte, "las relaciones de poder se han vuelto mucho más complejas, más reticulares, más inestables, más polimorfos"<sup>138</sup>; las formas de control se han vuelto tecnológicas.

Esto es, en las sociedades de consumo masivo -cuya aparición se sitúa en los años veinte del presente siglo- la lógica de la productividad y la eficiencia, bajo la apariencia de incrementar y difundir las comodidades y el bienestar social sobre todo entre las clases medias, ha convertido lo superfluo en necesidad y la destrucción en construcción<sup>139</sup>. En fin, el afán moderno por conseguir el dominio "científico" de la naturaleza se ha vuelto contra el hombre mismo; al construir un organismo altamente tecnificado, el hombre no sólo ha fabricado una "segunda

---

<sup>135</sup>.Cfr. Gilles Deleuze, "Las sociedades de control", p. 21.

<sup>136</sup>.Cfr. Georges Balandier, *Op. cit.*, p. 9.

<sup>137</sup>.Cfr. Hebert Marcuse, *El hombre unidimensional*, p. 31.

<sup>138</sup>.Antonio Campillo, *Op. cit.*, p. 77.

<sup>139</sup>.Cfr. Herbert Marcuse, *Op. cit.*, p. 31.

naturaleza", sino que se ha revelado incapaz de controlarla. Más bien sucede lo contrario puesto que son la ciencia, la política y la técnica misma, las que crecen a expensas del hombre<sup>140</sup>. De modo que, el sustento aparentemente racional sobre el cual se construyó la categoría moderna de progreso ha puesto en evidencia su propia irracionalidad. Todo eso ha traído consigo la extensión hacia el conjunto de la sociedad de un sentimiento de desencanto con respecto a las promesas de la modernidad, una sensación de vacío<sup>141</sup>.

De acuerdo con Daniel Bell, uno de los rasgos característicos de la crisis de la modernidad consiste en el aflojamiento de los hilos que mantuvieron unidos, desde hace ciento cincuenta años, al ámbito de la economía y al de la cultura<sup>142</sup>. La escisión de éstos representa una de las contradicciones más relevantes en el actual momento de transición de las sociedades modernas. Tal separación ha venido acompañada de la extensión masiva del consumo y del hedonismo como valores sociales predominantes<sup>143</sup>. Veamos, si durante los siglos XVIII-XIX la vida hedonista representó un fenómeno reducido a ciertos grupos privilegiados, a principios de este siglo deja de ser una cuestión periférica y comienza a diseminarse por el conjunto de la sociedad. Eso incide directamente en los procesos disciplinarios, puesto que supone una fractura con los valores propios de las instituciones

---

<sup>140</sup>.Cfr. Antonio Campillo, *Op. cit.*, p. 78.

<sup>141</sup>.En cierta forma, la crítica a la modernidad planteada en su momento por Rousseau, vuelve a cobrar vigencia: "Frente a la afirmación de que la felicidad de la especie humana sólo vendría con el progreso de los conocimientos, las ciencias y las técnicas, Rousseau [trató] de demostrar paradójicamente, que la decadencia de las grandes civilizaciones del pasado se produjo precisamente por esos <<avances>> que separaron al hombre de su estado primigenio y natural." Jean-Jacques Rousseau, *El contrato social*, p. II.

<sup>142</sup>.Cfr. Daniel Bell, *Las contradicciones...*, pp. 11-12.

<sup>143</sup>.Cfr. *Idem*.

cerradas, así como con los principios de la disciplina escolar moderna.

La coexistencia de dos lógicas opuestas, esto es, la disciplinaria y la hedonista ha producido una serie de tensiones que tanto la sociedad como el individuo contemporáneos hallan difícil de dominar<sup>144</sup>. El hedonismo representa un tipo de cultura propio de las sociedades de consumo masivo; se manifiesta por un interés centrado en la satisfacción inmediata de los deseos privados, la ostentación y el lujo promovidos de manera privilegiada por los medios de comunicación electrónica. Simultáneamente, el hedonismo se enfrenta con la persistencia de los rígidos principios y prácticas disciplinarias propias de las instituciones de la modernidad. O bien, dicho de otra manera, en el seno de los ámbitos cerrados propios de las disciplinas se expresan las contradicciones que trae consigo la presencia de dos lógicas opuestas. Frente a esta problemática Gilles Lipovetsky es más determinante al plantear lo siguiente:

"La civilización del bienestar consumista ha sido la gran enterradora histórica de la ideología gloriosa del deber. [...] la lógica del consumo de masas ha disuelto el universo de las homilías moralizadoras, ha erradicado los imperativos rigoristas y engendrado una cultura en la que la felicidad predomina sobre el mandato moral, la seducción sobre la obligación."<sup>145</sup>

La sociedad disciplinaria moderna había basado su control social en la creación de ámbitos cerrados dispuestos para la concentración, extracción y aprovechamiento de energía; es precisamente esta forma de poder y de control, predominante en la modernidad, la que se halla en estado de mutación. En las sociedades de consumo masivo, se han desplegado otros mecanismos

---

<sup>144</sup>.Cfr. *Ibid.*, p. 91.

<sup>145</sup>.Gilles Lipovetsky, *El crepúsculo del deber*, p. 50.

de control que actúan ya no por la represión dura, característica del dispositivo disciplinario, sino por unos controles más flexibles, ondulatorios, de carácter regulatorio propios de una cultura mediática; así, la seducción es uno de esos controles blandos que comienzan a configurarse en las sociedades contemporáneas.

Esto es, el actual capitalismo es un capitalismo de sobreproducción; no es ya un capitalismo por la producción sino por el producto, por la venta de objetos y servicios, por el mercado. Y en ese sentido, el ejemplo de la fábrica es ilustrativo: como lugar privilegiado de concentración y acumulación de energía para la producción, tiende a ceder su lugar a la empresa. Así, se produce un desplazamiento de las formas tradicionales de ejercer el poder, puesto que con la empresa comienza a configurarse un tipo de control individualizado que se apoya en un juego entre las personas. "El control -dice Deleuze- es de corto plazo y rotación rápida, pero igualmente continuo e ilimitado, mientras que la disciplina era de larga duración, infinita y discontinua."<sup>146</sup>

En fin, la fábrica era un cuerpo que llevaba sus fuerzas a un punto de equilibrio, el más alto para la producción y el más bajo para el salario; la empresa impone una modulación a cada salario de acuerdo con un sistema de méritos<sup>147</sup>. De tal forma, que la empresa al reemplazar a la fábrica no exige -dice Lipovetsky- la obediencia incondicional de las disciplinas, sino que promueve la competitividad, la pasión por el cambio, la innovación, la emoción del dinamismo y la movilidad, el entusiasmo de la comunicación abierta y, simultáneamente, recomienda constantemente <<sentir placer por superarse>><sup>148</sup>. Esto hace

---

<sup>146</sup>.Cfr. Gilles Deleuze, *Op. cit.*, p. 22.

<sup>147</sup>.Cfr. Gilles Deleuze, "Las sociedades de control", p. 21.

<sup>148</sup>.Cfr. Gilles Lipovetsky, *Op. cit.*, p. 123.

referencia a una era hipercompetitiva y hedonista en la cual se debilita la cultura del deber, de perfeccionamiento de sí mismo, de obligación interior: "[...]los deberes en el mundo del trabajo son en adelante, relativos a la empresa y al otro, no a la propia persona."<sup>149</sup> Son estados de metaestabilidad -dice Deleuze- que se regulan por trofeos, concursos y coloquios extremadamente cómicos<sup>150</sup>. De este modo, ha quedado atrás la época de la moral laica del siglo XIX, que exaltaba el valor moralizador del trabajo, el esfuerzo, la perseverancia y el obstáculo como condiciones de libertad y dignidad; la exigencia de productividad se incrementa, sí, pero al mismo tiempo el trabajo se libera<sup>151</sup>.

Todo lo anterior, es indicativo de los nuevos problemas de carácter ético que atañen a la relación entre educación y trabajo; se trata de repensar desde un nivel axiológico las formas en que se expresan los nuevos valores y sus efectos en la escuela y la educación. En principio, se presenta un desfase entre educación y trabajo por lo menos en dos planos: en primer lugar, dentro de la institución escolar persisten los controles rígidos y autoritarios propios de las disciplinas, de tal manera que el individuo no halla en la institución escolar un lugar propicio para una formación adecuada a las nuevas formas de ser de la economía. Por otra parte, la escuela se muestra indiferente ante los efectos producidos en el individuo por los nuevos

---

<sup>149</sup>. Gilles Lipovetsky, *El crepúsculo del deber*, p. 122.

<sup>150</sup>. Cfr. Gilles Deleuze, *Op. cit.*, p. 21.

<sup>151</sup>. Sin embargo, esta supuesta "liberación" del trabajo, la neogestión y en general toda la época que se articula fuera del deber, crea una situación paradójica: "[...]cuando menos deber hay hacia uno mismo, más prescripciones de logros y de imperativos de movilización; cuanto menos se celebra la obligación interna de perfeccionarse, más exalta la empresa a los ganadores y la voluntad de hacerlo mejor; cuanto más derecho hay a disponer de uno mismo en la esfera íntima, más disponibilidad exige la actividad profesional, más estabilidad y compromiso completo de cada uno. La liturgia de la excelencia acompaña la desaparición de la moral individual: esa es la trampa de la razón posmoralista [...]" Gilles Lipovetsky, *Op. cit.*, p. 124.

controles que se despliegan al interior de la empresa<sup>152</sup>. No obstante, en este contexto puede ubicarse en la escuela, la coexistencia de dos formas opuestas de poder y de control: el examen, propio de la sociedad disciplinaria y la evaluación continua, propia de las sociedades de control.

Ahora bien, uno más de los aspectos que revelan la forma en que la cultura hedonista resquebraja los fines de la educación disciplinaria, consiste en la pérdida de la fortaleza de la voluntad. Frente a la voluntad de las disciplinas en las sociedades de consumo masivo se opone la movilidad; los individuos se hacen competitivos en la consecución de lujos como símbolos de éxito social y paulatinamente pierden la capacidad de compartir y sacrificarse unos por otros<sup>153</sup>. Esta ideología de la satisfacción inmediata de los deseos, la cultura del <<aquí y ahora>>, de lo efímero, tiende a debilitar la orientación futurista y constructivista de la modernidad<sup>154</sup>. Lo anterior obedece a que la formación de un individuo voluntario, regular, disciplinado, ha dejado de corresponder a las necesidades de la sociedad postindustrial. Si en la modernidad la disciplina en la educación tuvo como asunto central la formación moral y civil del individuo, la época posmoralista ya no cree en la exigencia de inculcar principios morales superiores; tal objetivo ocupa más bien un lugar marginal y se reserva a la educación de los niños<sup>155</sup>. Este debilitamiento de la voluntad, quizá sea uno de los efectos más graves o más preocupantes al interior de las sociedades que promueven el hedonismo; lo anterior, plantea un

---

<sup>152</sup>.A ese respecto Gilles Deleuze ha advertido lo siguiente: "[...]la empresa introduce [...] una rivalidad inexplicable como sana emulación, excelente motivación que opone a los individuos entre sí y traspasa a cada uno dividiéndolo dentro de sí mismo." Gilles Deleuze, "Las sociedades de control", p. 21.

<sup>153</sup>.Cfr. Daniel Bell, *Las contradicciones...*, p. 88.

<sup>154</sup>.Cfr. Gilles Lipovetsky, *El crepúsculo del deber*, p. 125.

<sup>155</sup>.Cfr. *Ibid.*, p. 130.



problema que toca directamente a la propuesta ética de la educación de la modernidad. En ese sentido, Lipovetsky plantea:

"Reforzar la voluntad se ha impuesto como un objetivo pedagógico de primer plano, el remedio adaptado al combate contra los males del mundo caótico moderno. La autoridad de la que se beneficia la moral individual es uno de los síntomas de la fe moderna en la voluntad, pieza constitutiva del imaginario democrático de una sociedad autónoma totalmente a edificar conforme a la única voluntad de los hombres."<sup>156</sup>

En definitiva, los cambios en la estructura tecno-económica afectan al proceso educativo moderno en distintas direcciones; no solamente en lo relativo a la congruencia entre formación profesional y requerimientos de la nueva economía, sino en el terreno mismo de los valores, actitudes y comportamientos. Esto es, una economía que ya no está por la producción sino que se encuentra basada en el mercado<sup>157</sup>, genera una situación que exige una creciente flexibilidad, creatividad, movilidad y una capacidad de adaptación de los individuos a situaciones cambiantes. Lo anterior no deja de crear paradojas; sin embargo, existe el desfase entre los cambios operados en el ámbito tecno-económico y la formación que ofrece la institución escolar, donde prevalecen principios y prácticas educativas propias de la sociedad disciplinaria moderna. Aún así, comienzan ya a desplegarse al interior del ámbito educativo, algunos mecanismos

---

<sup>156</sup>. *Ibid.*, p. 126.

<sup>157</sup>. "El mercado, [...] es conquistado ya por la especialización, ya por la colonización, o bien por la reducción de los costos de producción. Pero en la actual situación, el capitalismo ya no está por la producción, la cual se relega a menudo a la periferia del Tercer Mundo [...] El actual capitalismo es un capitalismo de sobreproducción. Ya no compra materias primas ni vende productos terminados; compra productos terminados o arma piezas sueltas. Lo que quiere vender son servicios, y lo que quiere comprar son acciones. [...] Pero eso es esencialmente dispersante, [...]" Gilles Deleuze, *Op. cit.*, p. 22.

y procedimientos que corresponden a las denominadas sociedades de control. Por ejemplo, Deleuze advierte:

"El principio modulador del 'salario por méritos' [introducido en primer lugar por la empresa], no deja de ser tentador para la propia educación: en efecto, así como la empresa reemplaza a la fábrica, la *formación permanente* tiende a reemplazar a la escuela y el control continuo tiende a reemplazar al examen. Este es el medio más seguro de entregar la escuela a la empresa."<sup>158</sup>

Ahora bien, en el terreno del saber se han producido cambios no menos significativos: la ilusión y la pretensión positivistas acerca de la unificación de los conocimientos ha sufrido un trastocamiento; contrariamente a los ideales enciclopédicos del siglo XVIII, la tendencia actual en este ámbito consiste más bien en la fragmentación, la hiperespecialización, la hiperactualización y la diversificación de los saberes<sup>159</sup>. Los procesos de producción de conocimientos fundados en la acumulación y la continuidad, son reemplazados por otros que proceden mediante formas cada vez más discontinuas. En ese sentido, se destaca la sustitución constante de unos conocimientos por otros: "Lo que se sabe hoy no vale mañana; lo que sabe un reducido grupo de científicos nada tiene que ver con lo que saben otros"<sup>160</sup>. Esto es, como resultado del afán que caracteriza a las sociedades industriales avanzadas por hacerse cada vez más competitivas, se ha transformado notablemente la relación tradicional entre saber-poder; hoy más que nunca, se da entre ellos una estrecha simbiosis<sup>161</sup>.

En cierta forma, lo antes expuesto obedece a la introducción de las máquinas de información que tienden a modificar profundamente

---

<sup>158</sup>. Gilles Deleuze, "Las sociedades de control", p. 22.

<sup>159</sup>. Cfr. Antonio Campillo, *Adiós al progreso*, pp. 76-77.

<sup>160</sup>. *Ibid.*, p. 77.

<sup>161</sup>. *Idem.*

el estatuto y la naturaleza del saber<sup>162</sup>, y al efecto de los medios de comunicación electrónica que desequilibran los contenidos y la organización de los conocimientos: así, "el saber cerrado pero disciplinario del mundo tradicional, es sustituido por una cultura más extendida, pero también más epidérmica y fluctuante."<sup>163</sup> Por su parte, la información no solamente se perfila como uno más de los monopolios sino que constituye una nueva forma de poder; la evolución de la informática posibilita el desarrollo de una pragmática del saber que funciona como un juego entre expertos por el dominio de las informaciones. De tal modo que, la incidencia de estas transformaciones tecnológicas en el ámbito del saber, parece ser bastante considerable; según Lyotard, el saber se halla afectado por lo menos en dos de sus funciones básicas: la investigación y la transmisión de conocimientos<sup>164</sup>. En esa perspectiva, es interesante destacar la forma en que el desarrollo de los sistemas de comunicación e información produce cambios en el saber científico entendido como una forma de discurso<sup>165</sup>. Ha comenzado un proceso que tiende a reemplazar a la metáfora por el lenguaje matemático<sup>166</sup>.

En fin, si bien con los señalamientos anteriores no se agota la serie de "síntomas sociales" que indican la crisis del sistema disciplinario moderno, sí son reveladores de la forma en que las sociedades contemporáneas experimentan la coexistencia, pero sobre todo la tensión entre lógicas contradictorias. La aparición

---

<sup>162</sup>.Cfr. Jean-François Lyotard, *La condición...*, p. 13.

<sup>163</sup>.Gilles Lipovetsky, *El imperio de lo efímero*, p. 260.

<sup>164</sup>.Cfr. Jean-François Lyotard, *Op. cit.*, p. 14.

<sup>165</sup>.Lyotard plantea que: "[...]las ciencias y las técnicas llamadas de punta se apoyan en el lenguaje: la fonología y las teorías lingüísticas, los problemas de la comunicación y la cibernética, las álgebras modernas, [...] los ordenadores y sus lenguajes, los problemas de traducción de los lenguajes y la búsqueda de compatibilidades entre lenguajes y máquinas, los problemas de memorización y los bancos de datos, la telemática y la puesta a punto de terminales <<inteligentes>> [...]" Jean-François Lyotard, *La condición posmoderna*, p. 14.

<sup>166</sup>.Cfr. Daniel Bell, *Las contradicciones...*, p. 97.

de esos nuevos fenómenos -a partir de los años cincuenta del presente siglo-, ha violentado las estructuras básicas en que se apoyó el proyecto moderno; ha abierto el paso a otro modo de ser de la cultura denominado posmodernidad, a otro modo de organización social. Y no obstante el carácter polémico de dicha tesis, es necesario poner de relieve que la crisis actual del proyecto moderno se define por las formas en que la posmodernidad se expresa y muestra el agotamiento de los estímulos y los valores modernistas. En ese sentido, la posmodernidad representa sí una ruptura con las normas, valores, costumbres y creencias características de la modernidad. Se trata de un momento de transición que se encuentra marcado por la inestabilidad, por las formas en vías de hacerse; es un tiempo difícilmente indetectable en la medida en que "lo viejo muere y lo nuevo no acaba de nacer". Así, a primera vista, este tiempo aparece vacío: "El sentido común afirma que nada es como antes, aunque no se sabe situar ese antes en el pasado; carece de referencias y descubre sobre todo las razones de la incertidumbre."<sup>167</sup>

En resumen, en el seno de la sociedad moderna definida por su carácter disciplinario, rígido y autoritario brotan procesos que la contradicen; el debilitamiento del proyecto de la modernidad ha traído consigo la aparición de procesos sociales que se basan en la glorificación del hedonismo y la permisividad, en los juegos de la información y en la manipulación constante de las necesidades a través de los medios de comunicación electrónica. Así, la cultura posmoderna es una cultura mediática que se sustenta en los valores individualistas y consumistas, que insta los valores de lo efímero y de la moda. En fin, la posmodernidad es un modo de ser de la cultura propio de las sociedades postindustriales; y más que estar en discontinuidad con el modernismo, la cultura posmoderna da continuidad a uno de

---

<sup>167</sup>.Georges Balandier, *Modernidad y poder*, p. 9.

sus proyectos seculares: el individuo; y simultáneamente, reduce otras de sus tendencias: el proceso disciplinario<sup>168</sup>.

En la medida en que la cultura posmoderna trae consigo el despliegue de medios tecnológicos de comunicación e información, crea una situación en la que el individuo pierde toda referencia histórica, éste se mueve en una realidad ficticia que no solamente exalta sino que otorga un valor social al juego de las apariencias y de las simulaciones. Así, se produce la pérdida del centro y del modelo como medios constitutivos de la identidad; del individuo más bien se halla fragmentado gracias a su paso constante por todas las pantallas. Dice Baudrillard:

"[pero, el individuo] en lugar de trascenderse en una finalidad o un conjunto que le supera, se difracta en una multitud de egos miniaturizados, absolutamente semejantes entre sí, que se desmultiplican embrionariamente como en un cultivo biológico, [...] Su sueño [...] involuciona hacia abajo, a un lado de toda representación, hacia la más menuda fracción molecular de sí mismo. Extraño Narciso: ya no sueña con su imagen ideal, sino con una reproducción genética al infinito."<sup>169</sup>

Así, la experiencia de la posmodernidad ha traído consigo una conciencia escindida, fragmentada, desmultiplicada. Se extiende una cierta esquizofrenia como enfermedad del capitalismo en su fase postindustrial; y, en tanto proceso de producción, la esquizofrenia se presenta como uno de sus residuos y se encuentra en los límites del capitalismo. Pero aún más, en la medida en que el individuo vaga soportando la carga de una tremenda mezcla de códigos, la esquizofrenia aparece más bien, como una forma de ser del individuo en las sociedades contemporáneas. Nunca se había

---

<sup>168</sup>.Por ejemplo, Gilles Lipovetsky, le ha dado el nombre de proceso de personalización hedonista a ese interés posmoderno centrado en el individuo. Véase: Gilles Lipovetsky, *La era del vacío*, p. 11.

<sup>169</sup>.Jean Baudrillard, *El otro por sí mismo*, p. 35.

hecho tanta historia como la que el esquizo hace, ni de la manera como la hace; y no es (conviene reiterar), más que el residuo de una sociedad en descomposición, la materialización del desmoronamiento del "socius"<sup>170</sup>.

En cierta forma, lo antes dicho obedece a que en la posmodernidad dejan de funcionar: la idea de centro en el que se ubica un modelo o imagen trascendente, o el ejemplo, como medios a través de los cuales el individuo construye su identidad. Por el contrario, en las sociedades mediáticas, informatizadas, en las que predomina la comunicación electrónica abierta, la identidad es más bien un efecto óptico causado por la combinación de las diferencias. Veamos, la identidad es pues, un efecto inestable, cambiante; es el efecto de un desplazamiento de la propia posición y, al cambiar la posición espacial, varía también el punto de vista, la perspectiva, lo mismo que el efecto de conjunto. En fin, una identidad así no es siempre igual a sí misma<sup>171</sup>. Uno no es uno, sino muchos; el individuo de la posmodernidad es una multiplicidad. Se produce una ruptura con el panoptismo de la era de la vigilancia y se invierten los papeles tradicionales: los objetos engañan al ojo que los mira. Esto es, el efecto de perspectiva al proyectarse hacia adelante no permite esa mirada panorámica según una línea de fuga en profundidad - como se dio a partir del Renacimiento- y con ello, se deshace la posición privilegiada de una mirada<sup>172</sup>. Más bien se trata de un juego que consiste en producir simulacros, en sembrar la duda sobre la realidad mediante la tercera dimensión. Se produce la pérdida de lo real a través del exceso de apariencias de lo real mediante la seducción<sup>173</sup>. Por su parte, Gianni Vattimo aborda esta problemática de la siguiente manera:

---

<sup>170</sup>.Cfr. Gilles Deleuze y F. Guattari, *El Anti-Edipo*, p. 41.

<sup>171</sup>.Cfr. Antonio Campillo, *Adiós al progreso*, pp. 90-91.

<sup>172</sup>.Cfr. *Ibid.*, p. 91.

<sup>173</sup>.Cfr. Jean Baudrillard, *De la seducción*, p. 64.

"La condición ultrahumana del sujeto escindido no se configura sólo como la tensión experimental del hombre de la vanguardia artística del siglo XX, sino también y sobre todo, creo, como la condición <<normal>> del hombre posmoderno, en un mundo en que la intensificación de la comunicación (liberada tanto a nivel <<técnico>> como a nivel <<político>>) abre la vía a una efectiva experiencia de la individualidad como multiplicidad, al soñar <<sabiendo que se sueña>> [...]"<sup>174</sup>

Ahora bien, se había planteado que uno de los rasgos principales de la crisis de la modernidad, se halla en el agotamiento de la creencia en la noción de progreso. En cierta forma, lo expuesto hasta aquí, constituye un punto de partida en la medida en que se pusieron de relieve algunos de los síntomas sociales e intelectuales que marcan esta crisis. El pensamiento moderno está lejos de ser una entidad ajena a esta situación de cambios; como conjunto de categorías e instrumentos con los cuales el hombre comprende y actúa en un momento histórico dado, el pensamiento moderno se muestra incapaz de dar cuenta de los nuevos fenómenos y de las nuevas experiencias que brotan al interior de la cultura posmoderna<sup>175</sup>.

La categoría de progreso es el pilar del pensamiento moderno, se construyó con base en la recuperación del esquema espacio-temporal elaborado por Platón; en ello se sustentó la creación de los ámbitos cerrados propios de las sociedades modernas. Las manifestaciones recientes en el plano de la economía, de la política y dentro del ámbito científico-técnico señalan que la tesis del progreso, tal como se concibió en la modernidad, ha dejado de corresponder tanto a las nuevas exigencias, como a las características y a las transformaciones que definen a la posmodernidad en su momento actual. Así, de acuerdo con Antonio Campillo, la tesis que viene a reemplazar a la categoría moderna

---

<sup>174</sup>.Gianni Vattimo, *Más allá del sujeto*, p. 44.

<sup>175</sup>.Cfr. Antonio Campillo, *Op. cit.*, p. 14.

"La condición ultrahumana del sujeto escindido no se configura sólo como la tensión experimental del hombre de la vanguardia artística del siglo XX, sino también y sobre todo, creo, como la condición <<normal>> del hombre posmoderno, en un mundo en que la intensificación de la comunicación (liberada tanto a nivel <<técnico>> como a nivel <<político>>) abre la vía a una efectiva experiencia de la individualidad como multiplicidad, al soñar <<sabiendo que se sueña>> [...]"<sup>174</sup>

Ahora bien, se había planteado que uno de los rasgos principales de la crisis de la modernidad, se halla en el agotamiento de la creencia en la noción de progreso. En cierta forma, lo expuesto hasta aquí, constituye un punto de partida en la medida en que se pusieron de relieve algunos de los síntomas sociales e intelectuales que marcan esta crisis. El pensamiento moderno está lejos de ser una entidad ajena a esta situación de cambios; como conjunto de categorías e instrumentos con los cuales el hombre comprende y actúa en un momento histórico dado, el pensamiento moderno se muestra incapaz de dar cuenta de los nuevos fenómenos y de las nuevas experiencias que brotan al interior de la cultura posmoderna<sup>175</sup>.

La categoría de progreso es el pilar del pensamiento moderno, se construyó con base en la recuperación del esquema espacio-temporal elaborado por Platón; en ello se sustentó la creación de los ámbitos cerrados propios de las sociedades modernas. Las manifestaciones recientes en el plano de la economía, de la política y dentro del ámbito científico-técnico señalan que la tesis del progreso, tal como se concibió en la modernidad, ha dejado de corresponder tanto a las nuevas exigencias, como a las características y a las transformaciones que definen a la posmodernidad en su momento actual. Así, de acuerdo con Antonio Campillo, la tesis que viene a reemplazar a la categoría moderna

---

<sup>174</sup>.Gianni Vattimo, *Más allá del sujeto*, p. 44.

<sup>175</sup>.Cfr. Antonio Campillo, *Op. cit.*, p. 14.



del progreso, es la tesis de la variación. Y, como se verá más adelante, la tesis de la variación representa la categoría central, propia del pensamiento posmoderno<sup>176</sup>; lo mismo que la seducción es uno de los controles sociales más sobresalientes, que se configuran en las sociedades abiertas y que se presenta como diferente y opuesto a la disciplina.

Para finalizar, más que dar una respuesta categórica a una pregunta pertinente en el ámbito de la pedagogía: ¿adiós a la disciplina?, es necesario subrayar la necesidad de repensar los procesos escolares y los mismos principios de la educación moderna, con base en las líneas de reflexión y de acción posible que abre el actual momento de transición y de crisis de las sociedades contemporáneas. Lo anterior obedece a que dicha crisis afecta las bases mismas de la sociedad disciplinaria; de hecho, la modernidad es un proceso histórico complejo que hoy se ordena alrededor de dos lógicas antinómicas: una rígida, uniforme, coercitiva y otra flexible, opcional, seductora.

Ahora bien, la coexistencia, la diferencia y la oposición entre estas dos lógicas colocan a la educación moderna y a su institución escolar en una situación marcada también por la crisis y la transición, ésta no sólo se manifiesta en la pérdida de credibilidad en las instituciones de la modernidad, sino también en el terreno mismo de los valores, los principios y las prácticas propias de la educación y la escuela moderna. Así, se trata de recobrar la capacidad directiva de los procesos formativos que por definición posee la escuela; y al mismo tiempo, señalar los riesgos, los peligros, los conflictos y por qué no, la potencia transformadora y transgresora de la cultura posmoderna. Aunque resulte paradójico.

---

<sup>176</sup>.Cfr. Antonio Campillo, *Adiós al progreso*, pp. 102-104.

#### 4.2. Disciplina, educación y seducción.

Esta parte del trabajo tiene por objeto continuar con la reflexión acerca de las características que posee el actual momento de transición denominado posmodernidad, a fin de identificar núcleos problemáticos. Al mismo tiempo, se trata de profundizar en el carácter que adquiere la disciplina en el seno de la cultura posmoderna; así, se trata pues de enfatizar en la relación compleja entre la disciplina, la educación y la seducción.

Veamos, la transición de las sociedades modernas se manifiesta hoy bajo la forma de un profundo cambio en la sensibilidad; el problema central de la cultura posmoderna consiste en la presencia de una crisis espiritual. Esto es, la dificultad principal se halla en la creencia, puesto que "los nuevos asideros han demostrado ser ilusorios y los viejos han quedado sumergidos."<sup>177</sup> Las escisiones entre la estructura económica y la cultura, han traído consigo una contradicción entre los modos de expresión cognitiva y los modos de expresión emotiva. En ese sentido, una de las cuestiones problemáticas se halla en la coherencia misma de la cultura, en la inexistencia de un lenguaje con el cual el individuo perciba la realidad, para moverse en ella e interpretar las nuevas experiencias. Tal desajuste, ha creado en el individuo la sensación de una desorientación general difundida por la cultura, y atribuible a la falta de ese lenguaje que le permita relacionarse con concepciones trascendentales; de ahí, que la posmodernidad sea comprendida como un estado particular del espíritu<sup>178</sup>.

---

<sup>177</sup>.Cfr. Daniel Bell, *Las contradicciones...*, p. 39.

<sup>178</sup>.Cfr. *Ibid.*, p. 92.

Lo anterior, representa una situación que ha llevado a las sociedades contemporáneas de vuelta al nihilismo<sup>179</sup>; se trata del retorno de una sensación de vacío, de la pérdida de sentido y de la desaparición paulatina del pensamiento finalístico. Esto es, en términos generales que el nihilismo supone que los máximos valores pierden valor; deja entonces de haber una meta, deja de haber un propósito. Y, son por lo menos dos acontecimientos los que demuestran lo anterior: por una parte, se manifiesta la pérdida de unidad de sentido por lo obsoleto de los intentos de interpretación del mundo tanto de la versión cristiana como platónica<sup>180</sup>. Así, todo eso se refiere tanto a la muerte de Dios, como del pensamiento metafísico; esto último significa el fin de la creencia en la realidad de lo sobrenatural. Ahora bien, la muerte de Dios viene acompañada de la crisis del humanismo, y esta última se asocia con el triunfo de la civilización técnica en la medida en que se manifiesta como la causa de un proceso general de deshumanización<sup>181</sup>. Se halla entonces la deslegitimación de los grandes relatos que marcaron a la modernidad: la emancipación progresiva de la razón y de la libertad, el socialismo, la "luz", el enriquecimiento de todos gracias al desarrollo de las ciencias y de la tecnología, etc. Esos son relatos que coincidieron en su carácter universal, al

---

<sup>179</sup>.Cfr. *Ibid.*, pp. 17-18.

<sup>180</sup>."El concepto de nihilismo a finales del siglo XIX, representaba la negación total de la existencia de un mundo sobrenatural, al igual que la de los valores superiores; su propósito no era desvalorizar la vida en nombre de estos valores, sino todo lo contrario: desvalorizar los valores en sí. [...] Este concepto señalaba la etapa final de un proceso de destrucción de esos valores, [...] El nihilismo provenía de los albores de una religión que había negado la existencia de un mundo real y trasladado el verdadero sentido de la vida a un más allá, en el que el más acá sólo servía de estado intermedio." Herbert Frey, *El nihilismo como filosofía de nuestro tiempo*, p. 7.

<sup>181</sup>.Cfr. Gianni Vattimo, *El fin de la modernidad*, p. 35.

mismo tiempo, se elaboraron como proyectos, se propusieron para un futuro que había de producirse, como Ideas a realizar<sup>182</sup>.

La muerte de los grandes relatos y la crisis de credibilidad en esos que marcaron a la modernidad, se presentan también como los motivos que traen de vuelta al nihilismo. En conjunto, ponen de manifiesto una serie de transformaciones todavía en curso; aún así, el nihilismo es la filosofía de este momento de transición, la posmodernidad viene acompañada de ese vacío y esa pérdida de sentido<sup>183</sup>. Al igual que los mitos, los grandes relatos de la modernidad tuvieron la finalidad de legitimar las instituciones y las prácticas sociales, las prácticas políticas, las legislaciones, las éticas y las maneras de pensar; por otra parte, ya se había anotado el carácter universal de éstos. Y hoy, son muchos los símbolos que indican la destrucción del proyecto moderno, sobre todo lo que atañe a la realización de la universalidad<sup>184</sup>. Ahora bien, en este contexto las instituciones de la modernidad en tanto que figuraron como elementos

---

<sup>182</sup>.Cfr. Jean-François Lyotard, *La posmodernidad...*, p. 30.

<sup>183</sup>.Sin embargo, en Gianni Vattimo el nihilismo aparece como la única oportunidad que tiene el individuo contemporáneo: una vez que el conocimiento no necesita llegar a causas últimas para explicarse lo real, el hombre tiene que asumir su <<ser para la muerte>> y en esa decisión, estriba la posibilidad capaz de facilitar todas las otras posibilidades que constituyen la existencia. El nihilismo es el único chance por otras dos cuestiones: en un sentido afectivo y político -dice Vattimo- la masificación, la mediatización y la glorificación de los simulacros y los reflejos, no necesariamente son acentuación de la alienación; antes bien, la "desrealización del mundo" puede dirigirse no sólo en la dirección de la rigidez de lo imaginario, sino en la movilidad de lo simbólico. En segundo lugar, la desrealización del mundo supone una reapropiación del sentido como disolución, con la condición de aceptar que ésta, no tiene ningún sentido metafísico ni teológico. La historia debe disolverse en los hombres que la construyen. Cfr. *Op. cit.*, pp. 23-32.

<sup>184</sup>.En este punto, Lyotard polemiza con Habermas quien considera al proyecto de la modernidad como algo inacabado, por lo tanto factible de ser retomado, renovado. Cfr. Jean-François Lyotard, *Op. cit.*, pp. 29-33.

constitutivos del proyecto moderno, atraviesan también por esa fuerte crisis de legitimidad, de credibilidad. La institución escolar no es de ningún modo la excepción; de hecho se cree cada vez menos en la escuela, en sus funciones tradicionales; así, se experimenta un vaciamiento del significado de la escuela y la labor del maestro en particular, se halla desustancializada.

Veamos, el nihilismo significa que el hombre abandona el centro para dirigirse hacia la X; e independientemente del tipo de consecuencias que se derivan de ello, es importante enfatizar en una, de modo particular: uno de los rasgos tanto de la sociedad como del pensamiento posmodernos consiste, o bien, se expresa, en la pérdida del centro. Se produce un fenómeno de descentramiento: se plantea la inutilidad de la metafísica, concretamente la obsolescencia del esquema espacial platónico como principio ordenador de la sociedad y el pensamiento modernos. Eso, coloca en entredicho la estructura y las funciones tradicionales de las instituciones de la modernidad, y particularmente sitúa a la institución escolar al interior de una polémica; esto es, las figuras "centrales", que funcionaron como depositarias de imágenes trascendentes en la modernidad, atraviesan por un proceso de desustancialización. Lo anterior plantea una pérdida del valor y de la función de la jerarquía tal como se planteó en la modernidad; a la vez, se produce una situación de ambigüedad, puesto que la sociedad posmoderna es aparentemente igualitaria en sus aspiraciones y jerárquica en su organización.

Ahora bien, otra forma de abordar el problema de la inconveniencia del esquema espacial platónico como esquema privilegiado de pensar y actuar en la modernidad, se halla en la tesis de la variación; y, esta tesis viene a reemplazar a la tesis del progreso<sup>185</sup>. Por diversos motivos, lo antes expuesto no es ocioso, puesto que va a permitir el tratamiento de la relación

---

<sup>185</sup>.Cfr. Antonio Campillo, *Adiós al progreso*, pp. 91-93.

entre la disciplina y la seducción. Es decir, es posible comprobar que el tiempo no puede ser pensado desde la idea de repetición, ni como sucesión, ni desde la idea de progresión; las realidades actuales indican la necesaria transformación, o bien, la revisión de las concepciones espacio-temporales que sirvieron de base en la modernidad.

Otro problema relacionado con lo anterior, consiste en que la relación que el pensamiento posmoderno establece entre identidad y diferencia es radicalmente antiplatónica: no se construye sobre la base de un modelo trascendente, inmóvil, situado en un centro; antes bien, la identidad es pensada como el efecto cambiante de la constante combinación de las diferencias<sup>186</sup>. Lo anterior es válido para pensar tanto al sujeto como a las formaciones históricas. Así, pueden desprenderse dos consecuencias: el tiempo no puede ser pensado ni como un círculo, ni como una línea, sino bajo la forma de espiral; por otra parte, debe entenderse tanto al sujeto como a cada formación histórica y al mismo pensamiento posmoderno de modo contradictorio, ambiguo, complejo, reversible y polivalente<sup>187</sup>.

En este sentido, Lyotard<sup>188</sup> proporciona una figura que sirve para comprender mejor esta idea de variación y la forma en que pasa por una modificación de la concepción espacio-temporal predominante en la modernidad; él plantea que el pensamiento posmoderno no puede proceder mediante oposiciones ni seguir soluciones de carácter dual. Eso, -dice- no corresponde a los modos más vivos del pensamiento posmoderno: en las sociedades contemporáneas, en la era de la electrónica y de la informática, el individuo se ve remitido hacia sí mismo; se disuelve el lazo social en la medida en que las colectividades pasan a un estado

---

<sup>186</sup>.Cfr. *Ibid.*, p. 90.

<sup>187</sup>.Cfr. *Ibid.*, p. 93.

<sup>188</sup>.Cfr. Jean-François Lyotard, *La condición...*, p. 35.

de masa compuesta por átomos individuales, "lanzados en un absurdo movimiento browniano": figura que expresa ese acto de descentramiento, representativo de una sociedad <<orgánica>> perdida<sup>189</sup>. En definitiva, lo anterior plantea un problema relacionado con las formas de concebir a las instituciones de la modernidad; éstas ya no pueden ser pensadas como centros de atracción, ni como únicas portadoras de valores o modelos trascendentes. No hay centro, y antes bien, la posmodernidad constituye un paradigma complejo. Veamos cómo el mismo Lyotard, expresa esta cuestión:

"El sí mismo es poco, pero no está aislado, está atrapado en un [marasmo] de relaciones más complejas y más móviles que nunca. Joven o viejo, hombre o mujer, rico o pobre, siempre está situado sobre <<nudos>> de circuitos de comunicación, por ínfimos que éstos sean. Es preferible decir: situado en puntos por los que pasan mensajes de naturaleza diversa."<sup>190</sup>

Ahora bien, es evidente que el inusitado desarrollo de la ciencia y de la técnica, ha propiciado la aparición de la era tecnológica; con el desarrollo de la informática y de la electrónica se han modificado sustancialmente las formas tradicionales del ejercicio del poder y del control. En ese sentido, la cultura posmoderna hace referencia a un mundo en el cual los acontecimientos vividos se han vuelto independientes del hombre; de tal forma que parece que nadie es responsable de lo que sucede. En la medida en que los acontecimientos se encuentran interconectados en una red de incesantes y múltiples interferencias, los sucesos parecen disolverse: "de hecho ya no hay sucesos sólo informaciones"<sup>191</sup>. Lo anterior, es indicativo de la forma en que se modifican las concepciones tradicionales acerca del tiempo y del espacio; como ámbitos de aplicación del

---

<sup>189</sup>.Cfr. *Ibid.*, p. 36.

<sup>190</sup>.*Ibid.*, p. 37.

<sup>191</sup>.Cfr. Antonio Campillo, *Op. cit.*, p. 75.

de masa compuesta por átomos individuales, "lanzados en un absurdo movimiento browniano": figura que expresa ese acto de descentramiento, representativo de una sociedad <<orgánica>> perdida<sup>189</sup>. En definitiva, lo anterior plantea un problema relacionado con las formas de concebir a las instituciones de la modernidad; éstas ya no pueden ser pensadas como centros de atracción, ni como únicas portadoras de valores o modelos trascendentes. No hay centro, y antes bien, la posmodernidad constituye un paradigma complejo. Veamos cómo el mismo Lyotard, expresa esta cuestión:

"El *si mismo* es poco, pero no está aislado, está atrapado en un [marasmo] de relaciones más complejas y más móviles que nunca. Joven o viejo, hombre o mujer, rico o pobre, siempre está situado sobre <<nudos>> de circuitos de comunicación, por ínfimos que éstos sean. Es preferible decir: situado en puntos por los que pasan mensajes de naturaleza diversa."<sup>190</sup>

Ahora bien, es evidente que el inusitado desarrollo de la ciencia y de la técnica, ha propiciado la aparición de la era tecnológica; con el desarrollo de la informática y de la electrónica se han modificado sustancialmente las formas tradicionales del ejercicio del poder y del control. En ese sentido, la cultura posmoderna hace referencia a un mundo en el cual los acontecimientos vividos se han vuelto independientes del hombre; de tal forma que parece que nadie es responsable de lo que sucede. En la medida en que los acontecimientos se encuentran interconectados en una red de incesantes y múltiples interferencias, los sucesos parecen disolverse: "de hecho ya no hay sucesos sólo informaciones"<sup>191</sup>. Lo anterior, es indicativo de la forma en que se modifican las concepciones tradicionales acerca del tiempo y del espacio; como ámbitos de aplicación del

---

<sup>189</sup>.Cfr. *Ibid.*, p. 36.

<sup>190</sup>.*Ibid.*, p. 37.

<sup>191</sup>.Cfr. Antonio Campillo, *Op. cit.*, p. 75.



poder disciplinario muestran el grado en que se produce el desmoronamiento del "socius", el despliegue de las sociedades de control. Así, deberá tratarse de modo más puntual, la forma en que tales transformaciones se producen y se expresan al interior del ámbito escolar.

De modo que, lo planteado hasta aquí constituye el punto de partida que permite abordar de forma específica la relación entre la disciplina, la educación y la seducción dentro de la cultura posmoderna. Ya antes se había señalado que el signo distintivo de la posmodernidad se encuentra en la extensión del consumo masivo, sobre todo entre las clases medias. Junto con este fenómeno, se halla la conformación de sociedades informatizadas que con el desarrollo de la telemática, la informática, la robótica, la producción y uso masivo de microordenadores, etc., no sólo han ampliado y complejizado las posibilidades de comunicación e información, sino que han propiciado la aparición de escenarios y fenómenos sociales nunca vistos en épocas anteriores. Dichos acontecimientos son indicativos de la configuración de las sociedades de control, señalan las modificaciones operadas en los modos tradicionales del ejercicio del poder; las relaciones de poder y de control se han vuelto mucho más complejas, más polimorfos, más inestables, hasta al grado de atravesar las células mismas del cuerpo.

Así, en las sociedades de control se produce la emergencia de una cultura mediática, que funciona antes que nada por la seducción continua<sup>192</sup>. Para estudiar al fenómeno de la seducción, hay que partir de la sociedad de consumo<sup>193</sup>: la seducción consiste en un

---

<sup>192</sup>.Cfr. Gilles Lipovetsky, *La era del vacío*, pp. 17-33.

<sup>193</sup>."Con la profusión lujuriosa de sus productos, imágenes y servicios, con el hedonismo que induce, con su ambiente eufórico de tentación y proximidad, la sociedad de consumo explícita sin ambages la amplitud de la estrategia de seducción. Sin embargo ésta no se reduce al espectáculo de la acumulación; más exactamente se identifica con la sobremultiplicación de las

juego de estrategias de desplazamiento, seducir "es llevar aparte, desviar de su vía", desviar de la verdad; seducir es morir como realidad y producirse como ilusión<sup>194</sup>. Es evidente que en ello, los medios de comunicación electrónica y el mismo desarrollo de la telemática desempeñan un papel central. En esta perspectiva, conviene reiterar que las relaciones de producción características de la modernidad, son reemplazadas en las sociedades posmodernas por una apoteosis de las relaciones de seducción<sup>195</sup>. Justamente, en ello estriba la mutación que sufre la disciplina como modalidad de poder privilegiada en la modernidad; la seducción representa un tipo de control ya no rígido sino suave, liviano, <<más humano>><sup>196</sup>. En fin, posiblemente sea en este contexto que cobra relevancia la idea de Antonio Campillo, en el sentido de que más que hacer el calendario de la revolución, es necesario fijar el mapa de la resistencia<sup>197</sup>.

La disciplina en la modernidad había funcionado como elemento central de organización de las sociedades cerradas, con el fin de concentrar y aprovechar energía útil; por su parte, la seducción se constituye como forma de control en las sociedades abiertas, plurales, individualistas y posmodernas. "La seducción nunca es del orden de la naturaleza, sino del artificio, nunca del orden de la energía, sino del signo y del ritual."<sup>198</sup> En las sociedades de control, la seducción hace referencia a un proceso complejo de personalización, en un contexto que impone el imperio de la imagen, los objetos, el artificio, la incesante transmisión de mensajes diversos y los juegos de la información. Según

---

elecciones que la abundancia hace posible con la latitud de los individuos sumergidos en un universo transparente, abierto, que ofrece cada vez más opciones y combinaciones a medida, y que permite una circulación y selección libres." *Ibid.*, p. 18.

<sup>194</sup>.Cfr. Jean Baudrillard, *De la seducción*, p. 69.

<sup>195</sup>.Cfr. *Ibid.*, p. 17.

<sup>196</sup>.Cfr. *Ibid.*, p. 19.

<sup>197</sup>.Cfr. Antonio Campillo, *Adiós al progreso*, p. 94.

<sup>198</sup>.Jean Baudrillard, *Op. cit.*, p. 9.

Lipovetsky: "la seducción procede de la suspensión de las leyes de lo real y lo racional, de la exclusión de lo serio de la vida, del festival de los artificios [...]." <sup>199</sup> Con la introducción y extensión de la moda y el culto a lo efímero, en cierta forma, la seducción es una ironía de las prácticas artificiales; se trata no de oponer lo falso a lo verdadero, sino de construir un más falso que lo falso, operación en la cual el individuo se ve reabsorbido en la simulación <sup>200</sup>. Por ello y de acuerdo con Baudrillard: "Para nosotros sólo está muerto el que ya no puede producir en absoluto. En realidad sólo está muerto el que ya no quiere seducir en absoluto, ni ser seducido." <sup>201</sup>

Lo anterior comporta una serie de consecuencias aún insuficientemente exploradas en el ámbito de la educación; y así como pudieron descubrirse, no sin dificultades y esfuerzos, las finalidades de las disciplinas, toca ahora descifrar aquello para lo cual los individuos son utilizados mediante la seducción, dentro de los juegos de la simulación en un contexto posmoderno, o bien, hipercapitalista. Ello implica entre otras cuestiones, comenzar a racionalizar las estrategias y los procesos de seducción al interior de las sociedades de control <sup>202</sup>. En principio, dentro del capitalismo avanzado emergen algunas figuras significativas que tienden a reemplazar a la figura del obrero de overol azul del marxismo: la del robot alegre y la del desempleado sentado durante horas frente a la televisión; junto a estas figuras, se halla la mayoría marginada, esto es, sujetos frágiles situados en los límites del capitalismo, al margen de cualquier tipo de políticas implementadas hacia la población <sup>203</sup>.

---

<sup>199</sup>.Cfr. Gilles Lypovetsky, *El imperio de lo...*, p. 213.

<sup>200</sup>.Cfr. Jean Baudrillard, *Op. cit.*, p. 21.

<sup>201</sup>.Jean Baudrillard, *De la seducción*, p. 81.

<sup>202</sup>.Cfr. *Ibid.*, p. 163.

<sup>203</sup>.Cfr. Julia Varela y F. Alvarez, *Sujetos...*, pp. 7-16.

En conjunto, la emergencia de estas nuevas realidades indica el curso de transformaciones sociales más profundas; la moda, al interior de los procesos de seducción se presenta como uno más de esos controles livianos, <<suaves>>. La moda se ha convertido en la locura del artificio y la nueva arquitectura de las sociedades posmodernas; la moda se identifica con la institucionalización del consumo, instauro el valor de lo efimero, se aboca a la creación a gran escala de necesidades artificiales y a la normalización e hipercontrol de la vida privada. Esto es, las sociedades de consumo manipulan, cuadriculan racionalmente la vida individual y social en todos sus intersticios: todo se transforma en artificio e ilusión al servicio del mercado<sup>204</sup>. Ahora bien, tanto la seducción como la moda, han propiciado la aparición de un tipo de individuo flexible, que ha introyectado la legitimidad del cambio, se ha vuelto flexible a fuerza de seducción, abierto a las novedades y apto para cambiar de modo de vida sin oponer ninguna resistencia; nunca antes se había contado con un individuo tan manejable, tan adaptable; el individuo posmoderno se ha vuelto cinético. En ese sentido, Lipovetsky expone lo siguiente:

"Con el universo de los objetos, de la publicidad, de los *mass media*, la vida cotidiana y el individuo ya no tienen un peso propio, han sido incorporados al proceso de la moda y de la obsolescencia acelerada: la realización definitiva del individuo coincide con su dessubstancialización, con la emergencia de individuos aislados y vacilantes, vacíos y reciclables ante la continua variación de los modelos."<sup>205</sup>

Y no obstante todo ello, la moda es no tanto el signo de las ambiciones de clase, como la salida del mundo de las tradiciones; tanto la moda como lo efimero inscritos en los procesos de seducción, se han convertido en los principios reguladores de la

---

<sup>204</sup>.Cfr. Gilles Lipovetsky, *Op. cit.*, p. 177.

<sup>205</sup>.Gilles Lipovetsky, *La era del vacío*, p. 107.

vida colectiva en las sociedades contemporáneas. Con la creación de la industria textil y el diseño, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, aparecen la moda y las frivolidades; en ese momento, constituían fenómenos periféricos; hoy, la euforia de la moda y la cultura de lo efímero, se han convertido en fenómenos masivos. En ese contexto por ejemplo, se inscribe la reaparición de la moda "retro". Ahora bien, esta promoción de las "frivolidades" pudo llevarse a cabo mediante la imposición de nuevas formas que descalificaron la moral cristiana tradicional que las consideraba como signos de pecado de orgullo a Dios y al prójimo<sup>206</sup>. De ahí que la extensión masiva de los juegos de la moda en las sociedades contemporáneas, se halle estrechamente vinculada al proceso de liberación de las convenciones rigoristas y de las prohibiciones morales, a partir del mismo momento en que se configuran las sociedades disciplinarias<sup>207</sup>.

Tanto la moda como el imperio de lo efímero se hallan inscritos en los procesos inéditos de la seducción; introducen una nueva lógica de poder que se opone y se diferencia del dispositivo disciplinario de la modernidad. Esto es, en lugar de la producción de cuerpos útiles, la glorificación del lujo y del refinamiento frívolo, en lugar de la programación rígida de los reglamentos, la invitación a la iniciativa personal, la seducción de las apariencias en vez de una coerción regular, impersonal, constante; en fin, en lugar de un micropoder que actúa sobre los más ínfimos detalles, un poder que abandona lo accesorio a los particulares y se dedica a lo esencial<sup>208</sup>. Entonces, la seducción, lejos de circunscribirse al terreno de las relaciones interpersonales, representa un tipo de control que reemplaza a las disciplinas y tiende a regular el consumo, el saber, las organizaciones, la educación, las informaciones y el mercado<sup>209</sup>.

---

<sup>206</sup>.Cfr. Gilles Lipovetsky, *El imperio de lo efímero*, p. 98.

<sup>207</sup>.Cfr. *Idem*.

<sup>208</sup>.Cfr. *Ibid.*, p. 106.

<sup>209</sup>.Cfr. Gilles Lipovetsky, *La era del vacío*, p. 17.

La seducción se resiste a la interpretación que la remite sólo a la intensificación de la alienación; la seducción se halla inscrita dentro de un proceso de transformación de lo real y del individuo, en momentos que señalan el fin de las disciplinas. "El artificio no aliena al sujeto en su ser, lo altera misteriosamente"<sup>210</sup>; en ese sentido, la seducción es parte de ese proceso de rompimiento con lo instituido por la modernidad. Se trata de una nueva fase en la historia del individualismo -dice Lipovetsky-, al considerar que el universo de los objetos, de las imágenes, de la información y de los valores hedonistas y permisivos, ha generado nuevas formas de control de los comportamientos. Al mismo tiempo, y en ello estriba el carácter ambiguo y contradictorio de las realidades contemporáneas, se produce una gran diversificación de los modos de vida en la que destaca la imprecisión de la esfera privada, de las creencias y de los "roles"; se amplían las opciones y las posibilidades de elección, pero simultáneamente se vive la ficción de la elección libre de los modos de vida<sup>211</sup>. Aún así, es posible coincidir en lo siguiente:

"[...] lo superficial no se reduce a sus efectos manifiestos; hay una positividad histórica de los artificios; la moda plena realiza, libera a los individuos de las normas sociales homogéneas y constrictivas [de las disciplinas] antes que sujetarlos a su orden eufórico."<sup>212</sup>

En este contexto, es necesario reiterar que la serie de cuestiones, de problemas planteados hasta aquí, de ningún modo agotan la complejidad de los procesos de seducción; antes bien, representan sólo un punto de partida, una aproximación para continuar y profundizar en la investigación y el análisis sobre

---

<sup>210</sup>.Jean Baudrillard, *De la seducción*, p. 90.

<sup>211</sup>.Cfr. Gilles Lipovetsky, *La era del vacío*, p. 5.

<sup>212</sup>.Gilles Lipovetsky, *El imperio de lo...*, p. 253.

la relación entre disciplina y seducción. Sin embargo, debe decirse que en la medida en que la ley de la seducción es ante todo la del intercambio ritual ininterrumpido, la suerte nunca está echada, la línea que divide y define la victoria del seductor o del seducido, es ilegible<sup>213</sup>. Dicha batalla se desenvuelve en el terreno de lo simbólico y no tiene más límite que el de la muerte; en ese sentido "el poder sólo es seductor cuando vuelve a ser una especie de desafío para él mismo, de lo contrario sólo es un ejercicio y no satisface más que a la lógica hegemónica de la razón"<sup>214</sup>. De ahí que, de acuerdo con Gianni Vattimo sea necesario considerar al nihilismo contemporáneo como única posibilidad de desrealización del mundo actual; esto es, mediante la experiencia fabulizada de la realidad como única posibilidad de libertad; puesto que, en la medida en que la técnica es fábula, mensaje transmitido, el hombre no necesariamente se abandona sin reserva a sus leyes y a sus juegos<sup>215</sup>.

Para finalizar, la lógica de la seducción en las sociedades de control tiende a desplazar a las disciplinas como modalidad privilegiada de poder en las sociedades cerradas. El elemento característico de las sociedades contemporáneas se halla justamente en la tensión que se establece entre ambas lógicas, la disciplinaria y las estrategias de la seducción<sup>216</sup>. Y si bien los estudios desde esta perspectiva son bastante escasos en el terreno de la educación, es necesario realizar un esfuerzo por descifrar los modos en que estas transformaciones o acentos inciden en lo educativo, particularmente en la institución escolar. Por otra parte, es responsabilidad de la pedagogía y de los educadores "saber el suelo que están pisando", en qué nuevo contexto realizan su trabajo y cuáles son los nuevos desafíos y

---

<sup>213</sup>.Cfr. Jean Baudrillard, *De la seducción*, p. 48.

<sup>214</sup>.Idem.

<sup>215</sup>.Cfr. Gianni Vattimo, *Fin de la modernidad*, p. 32.

<sup>216</sup>.Cfr. Gilles Lipovetsky, *La era del vacío*, p. 38.

compromisos que éste les impone; lo anterior, para dirigir la formación y adecuar a este momento histórico de transición tanto el discurso como las prácticas pedagógicas. En este orden de ideas, Baudrillard plantea lo siguiente:

"En ninguna parte se trata de la seducción, del trabajo del cuerpo a través del artificio, y no a través del deseo, del cuerpo seducido, del cuerpo seducible, del cuerpo apasionadamente apartado de su verdad, de esta verdad ética del deseo que nos obsesiona -la seducción es tan maléfica y artificiosa para la verdad seria, profundamente religiosa que el cuerpo encarna hoy, como antiguamente lo era para la religión- en ninguna parte se trata del cuerpo entregado a las apariencias."<sup>217</sup>

En fin, se trata de repensar a la educación, a la institución escolar y a las prácticas educativas inmersas en este nuevo contexto; la escuela como espacio privilegiado de socialización necesita recuperar su capacidad para dirigir la adaptación. La formación del individuo posmoderno se halla atravesada por infinidad de interferencias, entre las cuales el discurso educativo debe ocupar el lugar que le corresponde, de tal forma que la escuela deba intervenir en los procesos de seducción. En primer término, eso significa dos cosas: por una parte, comenzar a descifrar los efectos de la seducción en los procesos de formación al interior del ámbito educativo; por otra, reconocer que en la educación entran en juego relaciones complejas entre la disciplina y la seducción.

#### **4.3. Educación posmoderna: disciplina soft.**

Para finalizar, en este último apartado se trata de la puesta al descubierto del nuevo rostro que adquiere la disciplina en la posmodernidad dentro del espacio escolar; así, se intenta

---

<sup>217</sup>.Jean Baudrillard, *Op. cit.*, p. 17.



continuar con una reflexión acerca de la aparición de las sociedades de control, de sus efectos y su expresión dentro de ese ámbito. En principio, se plantea una hipótesis: a la educación posmoderna le corresponde una nueva forma de ser de la disciplina, que es posible comprender bajo el término de disciplina *soft*; esto es, alude al modo de inscripción de lo disciplinario dentro de un fenómeno más general, denominado seducción. Así, la disciplina *soft* es del orden de las estrategias de la simulación y de las apariencias; se trata de un término que sirve como herramienta para dar cuenta de la coexistencia, la diferencia y la oposición entre formas de poder y de control propios de una sociedad en crisis y en transición.

Ese nuevo rostro de la disciplina obedece al paso de las denominadas sociedades cerradas, disciplinarias en sentido estricto, hacia un tipo de sociedades en las que comienza a predominar la <<comunicación abierta>><sup>218</sup>; en este sentido, se piensa en la institución escolar marcada por la crisis y la transición dentro de una cultura mediática. Así, se plantea el problema relativo a la aparición del fenómeno de la seducción al interior de un ámbito como el escolar, lugar donde se realizan procesos de producción, apropiación, circulación y consumo de conocimientos, de verdades, de información y de interpretaciones del mundo.

Veamos, hasta aquí se ha puesto en juego, se ha esbozado la interrelación entre por lo menos cuatro elementos característicos de las denominadas sociedades posmodernas; esto es, la seducción, <<la comunicación abierta>>, el carácter mediático de la cultura posmoderna y la disciplina *soft*. De ahí que la institución escolar y las distintas prácticas que en ella se despliegan, no

---

<sup>218</sup>. Sobre el problema que plantea la <<comunicación abierta>> en las sociedades posmodernas, puede revisarse la polémica entre Vattimo y Habermas. Cfr. Gianni Vattimo, *La sociedad transparente*, pp. 91-103.

deba ser pensada ya, al margen de los diferentes efectos e intencionalidades que entran en juego en una cultura mediática.

Así que, dentro de las sociedades postindustriales, las formas de control se han vuelto tecnológicas; en ese sentido, un problema "clave", para la educación y la escuela en el actual momento de transición, consiste en los distintos procedimientos y técnicas, a través de los cuales, tiende a reemplazarse la cultura del libro por una cultura audiovisual en la que predomina el imperio de la imagen. Lo anterior plantea serios problemas a la escuela y a la educación; en principio se refiere a la necesidad de replantear la relación entre sujeto-ambiente-subjetividad<sup>219</sup>, en la medida en que las relaciones de comunicación, que se dan al interior del ámbito escolar, se encuentran interferidas por una gran cantidad de mensajes de procedencia diversa. Así, se trata de pensar lo escolar, y los principios educativos mismos, en el contexto de sociedades en las que predomina el consumo masivo; aquí se alude a un tipo de cultura "audiovisual" al servicio del mercado. Esto es, siguiendo a Daniel Bell, se advierte lo siguiente:

"[...]el peso relativo de lo impreso y lo visual en la formación del conocimiento tiene consecuencias de importancia para la coherencia de una cultura. Los medios de comunicación impresos permiten un ritmo personal y el diálogo en la comprensión de un argumento o en la reflexión sobre una imagen. La imprenta no sólo pone de relieve lo cognoscitivo y lo simbólico, sino también, y esto es lo más importante, el modo necesario de pensamiento conceptual. Los medios visuales [...] imponen un ritmo al espectador y, al destacar las imágenes y no las palabras, no invitan a la conceptualización sino a la dramatización."<sup>220</sup>

---

<sup>219</sup>.Cfr. Félix Guattari, *Las tres ecologías*, pp. 21-28.

<sup>220</sup>.Daniel Bell, *Las contradicciones...*, p. 110.

De este modo se plantea una tensión, o bien la oposición entre la crisis de la sociedad disciplinaria moderna, y la amenaza o los peligros que en sí misma trae consigo la conformación de sociedades mediáticas, abiertas, informatizadas; esto es, uno de los rasgos relevantes de la institución escolar en la posmodernidad consiste en la forma en que, como uno de los espacios cerrados de la modernidad, cede ante la complejidad de los espacios abiertos. De ahí, la relación entre disciplina *soft* y educación posmoderna; en principio, lo anterior plantea un contrasentido puesto que la educación es violencia simbólica, la disciplina no procede sin coacción y lo <<soft>>, lo <<suave>> aludiría a tipos de control que se ejercen, que se ponen en acto, mediante procedimientos más sutiles, casi imperceptibles que parecen dejar atrás los procedimientos disciplinarios "duros" de la escuela de la modernidad.

Esto es, el individuo en las sociedades abiertas experimenta nuevas formas de usar el cuerpo, el espacio y el tiempo; se trata del despliegue del fenómeno de la seducción al interior de los tres ámbitos de aplicación del poder. En cierta forma, la disciplina *soft* sería la imagen invertida de la disciplina dura; en este orden de ideas cabe reiterar la pregunta que ya se había planteado: ¿adiós a la disciplina en el ámbito de la educación? Y, más que responder a tal formulación, es necesario hacer hincapié en las relaciones complejas que pueden llegar a establecerse entre la disciplina y la seducción; en principio, una modalidad de poder privilegiada en las sociedades modernas, y un nuevo tipo de control propio de las sociedades posmodernas. Por ejemplo, la vigilancia, uno de los procedimientos de poder privilegiados en la modernidad, tiende a ser reemplazada por tecnologías de control más sofisticadas como la seducción que pasa por la utilización de los medios audiovisuales, tecnológicos en sentido estricto -cine, t.v., etc.-, que introducen modificaciones en el espacio escolar, lo mismo que en el cuerpo y en los usos del tiempo.

Esto es, se trata de comprender al espacio escolar como lugar en que se produce y se expresa un juego complejo entre redes de comunicación e información; así, la disciplina *soft* podría inscribirse en el ámbito de las sociedades hedonistas y posmodernas, en las que el placer, lo lúdico se relacionan con el hecho de divertirse, cuando en realidad tienden a confundirse con lo policiaco<sup>221</sup>. En cierta forma, se configura un proceso peculiar de transformación del *homo clausus* de las disciplinas, hacia un *homo ludicus* propio de las sociedades de control. Veamos, el hecho de que el individuo en la posmodernidad se relacione de distinta forma con una gran diversidad de modelos promovidos principalmente por el cine y la t.v., incide en la práctica escolar en la medida en que indica un proceso de disolución del papel y la figura representativa, clásica, del maestro del siglo XIX; así, se experimenta la pérdida del centro y del modelo encarnado en la imagen del maestro al interior del espacio escolar.

Lo anterior se refiere a procesos que aluden al surgimiento de un perfil inédito del individuo posmoderno -el narcisismo-, que atraviesa las relaciones que él guarda consigo mismo, con los demás, con el mundo y el tiempo, en un momento en que el capitalismo autoritario cede el paso a un capitalismo hedonista y permisivo<sup>222</sup>. Veamos cómo se refiere Gilles Lipovetsky a este problema:

"[...] el narcisismo ha abolido lo trágico y aparece como una forma inédita de apatía hecha de sensibilización epidérmica del mundo a la vez que profunda indiferencia hacia él: paradoja que se explica parcialmente por la plétora de informaciones que nos abruman y la rapidez con la que los acontecimientos mass-mediatisados se suceden impidiendo cualquier emoción duradera."<sup>223</sup>

---

<sup>221</sup>.Cfr. Jean Baudrillard, *De la seducción*, p. 110.

<sup>222</sup>.Cfr. Gilles Lipovetsky, *Op. cit.*, p. 50.

<sup>223</sup>.Gilles Lipovetsky, *La era del vacío*, p. 52.

Y, si bien lo antes expuesto constituye solamente el esbozo de una serie de problemas interrelacionados, insuficientemente estudiados del ámbito de la escuela y de la educación, conviene reiterar la necesidad de repensar las distintas formas en que se resquebraja el deber ser de la educación dominante en la modernidad. Así, en los años sesenta la escuela moderna experimenta una fractura significativa que indica el comienzo de la crisis, el tránsito hacia otra forma de ser de la educación en la posmodernidad; en la institución escolar se expresan por lo menos dos tendencias: una marcada por la masificación y el anti-autoritarismo y otra, indicativa de la forma en que la institución escolar comienza a adecuarse a las necesidades de la empresa y del mercado.

En ese sentido, se plantean tres dimensiones problemáticas relacionadas con lo anterior, esto es, tanto con los procesos de masificación escolar y el anti-autoritarismo, como con las formas en que la escuela tiende a adecuarse a las necesidades de la empresa y del mercado. En primer lugar, se trata de las distintas formas en que la institución escolar, inscrita dentro del sistema disciplinario de la modernidad, es en sí misma parte de un sistema pragmático que se conformó a partir el siglo XIX como una máquina eficaz de aprender, de evaluar, de extraer energía útil; al mismo tiempo, se configuró como instancia privilegiada de transmisión cultural. Los procesos de masificación escolar a partir de los setenta, ponen en crisis la eficacia del sistema, puesto que simultáneamente, las sociedades se habían vuelto ya consumistas; en el terreno del saber, de las ideas y de los conocimientos, la escuela disciplinaria de la modernidad había operado como reiteradora de ideas, de conocimientos y verdades.

A partir de los años sesenta, la seducción comienza a instalarse en las escuelas; ésta opera ya no por reiteración de las ideas sino por el juego de las apariencias o mediante la seducción por las ideas. Así, se despliega un juego de efectos inmerso en la

relación saber-poder; como tecnología de control la seducción opone lo que pasa a lo que se cree que pasa y, en ese sentido, habría que indagar en el tipo y en el grado de complicidad que se da entre la institución escolar y los *mass-media*<sup>224</sup>. De este modo, la escuela parece ya no estar interesada en la producción y la búsqueda de la verdad, sino que se inscribe en los juegos de las apariencias, de la simulación y el simulacro, en los procesos de creación de lo falso<sup>225</sup>; quizá en ello estribe uno de los síntomas más significativos de su propia crisis. Al mismo tiempo, los conocimientos y las informaciones sobre el sujeto que la misma institución escolar de la modernidad hizo posible, se usan en contra de los propios sujetos; la seducción al interior de la escuela actúa mediante la regulación del saber y de los comportamientos al servicio de la empresa y del mercado.

Además, se trata de las distintas formas en que la institución escolar de la modernidad tiende a perder su capacidad de dirigir la formación en el ámbito ético-político del individuo; un sistema pragmático y masificado que convierte al individuo en un número de matrícula, un registro, una ficha de examen, etc., funciona como elemento debilitador, contenedor de la voluntad de poder y de saber. Lo anterior permite distinguir la forma en que se ponen en juego ya que se entrecruzan y se utilizan formas de poder y de control viejas y nuevas. Por ejemplo, el examen es una forma medieval de legitimar y garantizar el grado de apropiación de saberes y conocimientos; y, junto a los *mass-media* y la evaluación continua, el examen funciona como medio de extracción y de concentración de saber, de deseos, etc., mientras que los otros dos operan, más bien, como reguladores continuos de esos flujos de saber, de deseos, de conocimientos, de personas, etc. De ahí que, el desgaste de la capacidad directiva de la institución escolar respecto de la formación ético-política del

---

<sup>224</sup>.Cfr. Gianni Vattimo, *Op. cit.*, p. 89.

<sup>225</sup>.Cfr. Jean Baudrillard, *Op. cit.*, p. 61-66.

individuo, también, pase por los distintos mecanismos, procedimientos y técnicas pragmáticas que se establecieron para impedir, más que posibilitar la formación de un tipo de individuo en y para un Estado de derecho. De ahí también, el desencanto y la pérdida de credibilidad en la escuela de la modernidad en el actual momento de crisis y de transición.

En tercer lugar, aquello que comienza a evidenciarse a partir de los años sesenta, consiste en las serias dificultades que experimenta la institución escolar ante la emergencia de sociedades abiertas; como uno de los principales enclaves de la modernidad, la escuela se ve obligada a ceder ante las distintas expresiones propias de una cultura posmoderna individualista y pluralista. Como instancia privilegiada de socialización, como lugar de construcción de identidad, debe recuperar su capacidad para dirigir la formación; se trata de reconocer que la formación del individuo posmoderno en este momento de transición, se encuentra a la deriva<sup>226</sup>. La relación del individuo con los espacios se torna más compleja, el sujeto se halla investido por infinidad de interferencias entre las cuales, el discurso educativo, como discurso científico, debe ocupar el lugar que le corresponde; de tal forma que la escuela debe participar en los procesos de seducción. En ese sentido, es conveniente reiterar que un problema "clave" dentro del ámbito escolar estriba en qué hacer de y con los cuerpos seducidos. Lo anterior, alude a un problema al que se refiere Balandier: en los espacios abiertos lo que se experimenta son los efectos de un espacio cerrado, y a la inversa; el de las aglomeraciones urbanas, las concentraciones, los transportes y los lugares cerrados de actividad<sup>227</sup>. De ahí que la escuela moderna tenga que plantearse como un <<espacio

---

<sup>226</sup>.Cfr. Cornelius Castoriadis, "Una sociedad a la deriva", pp. 105-113.

<sup>227</sup>.Cfr. Georges Balandier, *Modernidad y poder*, p. 244.

abierto>>; esto es, dar cabida a las distintas expresiones de la posmodernidad.

Ahora bien, la escuela que ha evidenciado su crisis en la segunda mitad del presente siglo, es la escuela de las luces<sup>228</sup>; y, si bien el planteamiento anterior comporta una serie de dificultades, es necesario destacar que la institución escolar de la modernidad se concibió como lugar de procesamiento y transmisión de conocimientos, de discursos y de lenguajes como condiciones de libertad e igualdad. En la educación moderna desde la escuela de la ilustración se depositaron esperanzas de liberación; la posmodernidad trae consigo un nuevo oscurantismo: se trata de la instauración de nuevos juegos de ocultamiento, promovidos en sociedades en las que la información se ha convertido en un nuevo poder y en monopolio. De ahí, la estrecha simbiosis entre saber-poder; la información también es poder y, en este sentido, vuelve a plantearse el problema en torno al desarrollo de la informática, las telecomunicaciones, etc., y sus alternativas reales y potenciales al interior de los procesos educativos que se realizan en la escuela. Esto es, un aspecto característico de la crisis de la educación pasa por los usos de los avances científicos y tecnológicos tan alejados de su dimensión ética; de ahí, uno de los cuestionamientos actuales a la escuela. Y en ese sentido, es sin duda alguna necesario plantearse junto con Lipovetsky el problema relativo a: "[...] el siglo XXI, será ético o no será."<sup>229</sup>

Así, desde el punto de vista de Foucault la relación entre disciplina *soft* y educación posmoderna consistiría en revestir a los cuerpos de un nuevo poder; en ese sentido, cobra vigencia la pregunta que Spinoza se planteó en el siglo XVII: ¿qué puede un

---

<sup>228</sup>.Cfr. Michel Foucault, "¿Qué es la ilustración?", pp. 13-15.

<sup>229</sup>.Cfr. Gilles Lipovetsky, *El crepúsculo del deber*, p. 9.



cuerpo?<sup>230</sup>. Tal pregunta, en el contexto de la posmodernidad significa comprender que los cuerpos son afectados "suavemente", mediante una serie de mecanismos "lívianos", como la seducción. Ahora bien, la disciplina, como una de las modalidades de poder en la modernidad, supuso la puesta en juego de la noción foucaultiana de dispositivo; se trata del establecimiento de juegos de conjunto, del despliegue de serie de series, de la recomposición de fuerzas en la medida en que los cuerpos son antes que nada lo que pueden.<sup>231</sup> Y, frente a las posibilidades de la ciencia y la técnica el en sí mismo, el cuerpo es poco, pero es nuestro único recurso<sup>232</sup>.

Ahora bien, la escuela de la modernidad había estado al margen de esas nuevas formas sutiles de poder y de control, que se despliegan en forma masiva a partir de la segunda mitad de siglo XX; hoy, en la educación posmoderna es posible que funcione la disciplina *soft*. Así, este término trastorna la concepción foucaultiana de disciplina puesto que, los procesos disciplinarios en la posmodernidad ya no funcionan con poder sino con fascinación; la disciplina en ese contexto ya no funciona con producción sino por seducción<sup>233</sup>. Dentro de esta perspectiva, hay que indagar acerca de las diferencias y los efectos formativos, que se comienzan a esbozarse en el ámbito escolar, dada la relación entre la disciplina tal como se concibió en la modernidad y la seducción tal como se configura en la posmodernidad. Lo anterior obedece a que la emergencia de los efectos y las formas en que tienden a darse los procesos de seducción, contribuyen a ubicar fallas, o bien, a replantear las dificultades que traen consigo los procesos educativos fundados en una disciplina dura. Aún así, el tránsito de una disciplina

---

<sup>230</sup>.Cfr. Gilles Deleuze, *Diálogos*, p. 70.

<sup>231</sup>.Cfr. Gilles Deleuze, *Foucault*, p. 51.

<sup>232</sup>.Cfr. Jean-François Lyotard, *La condición...*, p. 37.

<sup>233</sup>.Cfr. Jean Baudrillard, *De la seducción*, p. 164.

dura hacia una disciplina *soft* puede considerarse sólo como un momento en el proceso de formación del individuo.

En resumen, se trata de dejar de ver a la disciplina como modalidad de poder sólo en su dimensión negativa; la disciplina trae consigo posibilidades productivas. No obstante, la escuela de la modernidad actuó mediante contención del deseo, y en ese sentido, se trata de comprender cómo emerge el deseo tanto individual como colectivo dentro del ámbito escolar; el deseo, expresado en los diversos juegos del lenguaje al interior del salón de clases existe, se expresa bajo la forma de heterotopía<sup>234</sup>. En esa perspectiva, conviene señalar que las utopías del siglo XIX fueron producciones deseantes; y, en ese sentido, habría entonces que repensar las distintas formas en que el proceso de represión al interior de la institución escolar de la modernidad, actuó para inhibir esa producción y las maneras en que ese fenómeno se expresa en el actual momento de transición.

Lo anterior trae consigo una serie de nuevas dificultades, en la medida en que los procesos educativos se realizan al interior de sociedades en que predomina la comunicación abierta, el imperio de la imagen. En esa perspectiva la disciplina *soft* mantiene cierta semejanza con la simulación; sin embargo, la relación entre disciplina dura y disciplina *soft* no puede entenderse únicamente como el tránsito de una hacia la otra. Se trata más

---

<sup>234</sup>. Gianni Vattimo efectúa un esbozo acerca del paso de la utopía hacia la heterotopía para referirse al problema de la estética de la existencia, a la nueva relación entre arte y vida cotidiana puesta de manifiesto a partir de los años sesenta, particularmente durante el movimiento del 68. Con el concepto de heterotopía se reivindica la diferencia y la pluralidad, la expresión de grupos antes excluidos, mudos, desplazados; alude de modo inmediato a la liberación de lo ornamental, por otra parte, a un aligerarse del ser. Aún así, para una mejor comprensión de las raíces teóricas del concepto de heterotopía, véase: Gianni Vattimo, *La sociedad transparente*, pp. 168-172.

únicamente como el tránsito de una hacia la otra. Se trata más bien de un juego de relaciones mucho más complejo en que se expresan continuamente contradicciones, oposiciones, desfases, enfrentamientos, etc., que son indicativos de historias, intereses, aspiraciones e intenciones diferentes. Así, el papel de la escuela y de la educación en este contexto posmoderno no se restringe a un asunto relativo al aprendizaje de la lectura de la imagen -si bien es cierto que el individuo se desenvuelve en una cultura audiovisual-, se trata de enseñar a pensar y a ver de otro modo; es responsabilidad de la escuela, en este momento de transición, proporcionar al individuo los recursos necesarios para comprender e intervenir en esos procesos de seducción, en los que se inscribe el papel de los *mass-media*.

En fin, se trata de indagar en los procesos de producción, distribución, apropiación y/o deshecho de aquel conjunto de mensajes, informaciones y órdenes que se transmiten por diversos canales de comunicación y que circulan con aparente desorden; en síntesis, se trata de develar los mecanismos, los propósitos y las posibilidades de la seducción al interior de las sociedades de control. De ahí la necesidad de pensar en una pedagogía para la transición, que ponga en juego aunque sea provisionalmente términos como el de disciplina *soft* y sus relaciones diversas con la disciplina dura característica de la modernidad. Lo anterior significa flexibilizar, no únicamente la estructura organizativa y el mismo currículo en la institución escolar, sino los procesos disciplinarios dentro de este ámbito. Y en ese sentido, se comprende la forma en que la escuela de la modernidad debe realizar su propia recuperación histórica y repensar su papel en el actual momento de crisis y de transición de las sociedades modernas.

## CONCLUSIONES

Más que conclusiones en el sentido estricto, en este apartado parte se intenta hacer el reordenamiento de algunos problemas que pudieran formularse desde la perspectiva de esta investigación y que son factibles de ser investigados; se trata de asuntos relacionados con las tres tesis que se sostuvieron a lo largo del trabajo.

En primer lugar, la disciplina constituye el eje de la formación del individuo en la modernidad; la institución escolar moderna es disciplinaria y, al lado de la fábrica, se conformó como uno de los ámbitos cerrados al formalizarse la función de educar. Como parte de un sistema organizativo pragmático, a partir el siglo XIX, al interior de la institución escolar se despliegan distintos medios, procedimientos y técnicas pedagógico-disciplinarias dirigidas a mantener el control de los procesos educativos. Así, la disciplina constituye un dispositivo de poder que sirve para fijar funciones, discursos, rangos y posiciones; de este modo, en tanto que poder, la disciplina se halla íntimamente vinculada con la formación de la voluntad del individuo.

Desde esa perspectiva, la disciplina es un concepto que alude a una tríada, o triángulo energético conformado por las relaciones entre el saber, el poder y la verdad; en la institución escolar, lo que se manifiesta en las distintas disposiciones del individuo para el aprendizaje. Así, la escuela constituye una máquina eficaz para aprender, producir verdades, interpretaciones del mundo y configurar proyectos de vida tanto individuales como colectivos. De ahí que dentro de la institución escolar se desplieguen relaciones complejas entre el saber y el poder; se trata de relaciones que se hallan inscritas en los procesos de conformación del Estado de derecho. Esto es, en cierta forma

## CONCLUSIONES

Más que conclusiones en el sentido estricto, en este apartado parte se intenta hacer el reordenamiento de algunos problemas que pudieran formularse desde la perspectiva de esta investigación y que son factibles de ser investigados; se trata de asuntos relacionados con las tres tesis que se sostuvieron a lo largo del trabajo.

En primer lugar, la disciplina constituye el eje de la formación del individuo en la modernidad; la institución escolar moderna es disciplinaria y, al lado de la fábrica, se conformó como uno de los ámbitos cerrados al formalizarse la función de educar. Como parte de un sistema organizativo pragmático, a partir el siglo XIX, al interior de la institución escolar se despliegan distintos medios, procedimientos y técnicas pedagógico-disciplinarias dirigidas a mantener el control de los procesos educativos. Así, la disciplina constituye un dispositivo de poder que sirve para fijar funciones, discursos, rangos y posiciones; de este modo, en tanto que poder, la disciplina se halla íntimamente vinculada con la formación de la voluntad del individuo.

Desde esa perspectiva, la disciplina es un concepto que alude a una tríada, o triángulo energético conformado por las relaciones entre el saber, el poder y la verdad; en la institución escolar, lo que se manifiesta en las distintas disposiciones del individuo para el aprendizaje. Así, la escuela constituye una máquina eficaz para aprender, producir verdades, interpretaciones del mundo y configurar proyectos de vida tanto individuales como colectivos. De ahí que dentro de la institución escolar se desplieguen relaciones complejas entre el saber y el poder; se trata de relaciones que se hallan inscritas en los procesos de conformación del Estado de derecho. Esto es, en cierta forma

dentro del propio ámbito escolar se verifican procesos relacionados con la búsqueda de consensos políticos; en ese sentido, la escuela constituye un espacio en que circulan y se ponen a prueba toda una serie de enunciados y proposiciones de diversa índole, esto es, enunciados y proposiciones científicas, éticas, políticas y filosóficas.

Ahora bien, el carácter específico de la institución escolar, aquello que la distingue de las demás instituciones de la modernidad, consiste en su función evaluadora; así, la evaluación aparece como mecanismo de control, contención y regulación de los distintos procesos y productos generados a partir de esa tríada conformada por: el saber, el poder y la verdad. Por ejemplo, el maestro, pieza central de la máquina escolar, en efecto posee esa capacidad de evaluar; sin embargo, ésta no siempre guarda una relación proporcional con su capacidad de explicar. El énfasis colocado en los requerimientos de la evaluación, va en detrimento del desarrollo de la disposición del maestro para explicar, cuestión ésta, indispensable en todo proceso de transmisión cultural. Así, en la escuela se alaba, se recompensa, se premia y a la inversa, se castiga, se niega, se inhibe, etc.; lo anterior, da cuenta de un proceso complejo de aprobación y de negación de saberes, verdades y aspiraciones explícitas y/o implícitas de poder.

En resumen, en la medida en que la disciplina conforma un dispositivo de poder, desata un juego estratégico de fuerzas marcado por el impedir-posibilitar y/o el posibilitar-impedir; en el contexto actual, lo anterior plantea por lo menos dos problemas para la educación: uno teórico; en la sociedad en la que predomina la informática y la electrónica se desenvuelve un juego que tiende a modificar la imagen del maestro clásico del siglo XIX, en la medida en que más que un formador, tiende a convertirse en un informador. En ese contexto, el poder es inestable, no procede con constancia sino que procede por

variación; un ejemplo: los ritmos de trabajo del maestro no pueden pensarse ya sólo mecánicamente, antes bien, se trata de pensarlos como resultado de la alteración de su ritmo de trabajo, por el juego de efectos ópticos, acústicos y sonoros. Otro problema, teórico-práctico: el maestro se ve obligado a desarrollar en el alumno la capacidad de participar en los juegos de la comunicación dentro de sociedades en las que predomina la informática y la electrónica, la <<comunicación abierta>>; se trata de juegos en los que aparece la voluntad de agenciamiento de informaciones<sup>235</sup>.

En segundo lugar, una de las características principales del pensamiento moderno está dada por la separación de la moral del ámbito de la religión; se trata de la separación entre la fe y la razón. No obstante, el pensamiento moderno aún se sustenta en concepciones trascendentalistas; en ese sentido, el ejercicio de la disciplina como obligación moral, se halla inscrito en la idea del Deber absoluto y la creencia en una Deuda infinita. Lo anterior indica que la disciplina como obligación moral -entre los siglos XVIII-XIX-, sólo ha sido transferida del ámbito de la religión al de la ética laica<sup>236</sup>.

---

<sup>235</sup>.En este texto no se alude suficientemente, al trabajo del maestro bajo la impronta de la cultura posmoderna; el maestro es una de las figuras claves dentro de la institución escolar y protagonista principal en el proceso de configuración de la escuela pública, desde el siglo XVIII. Por lo anterior, conviene reiterar aquí, la necesidad de desarrollar y profundizar en el estudio acerca de la forma en que repercute la condición posmoderna en la imagen que encarna y, en su quehacer cotidiano, puestos en entredicho por el uso de la computadora, por ejemplo. Además: "El discurso del maestro ha sido desacralizado, banalizado, situado en el mismo plano que el de los *mass media* y la enseñanza se ha convertido en una máquina neutralizada por la apatía escolar, mezcla de atención dispersada y de escepticismo lleno de desenvoltura ante el saber." Gilles Lipovetsky, *La era del vacío*, p. 39.

<sup>236</sup>.Cfr. Gilles Lipovetsky, *El crepúsculo del deber*, p. 32.

Ahora bien, sin dejar de considerar la serie de dificultades que plantea lo anterior, por ejemplo: las relaciones que guardan las proposiciones religiosas con las éticas, se trata en primordialmente de destacar los modos en que el ejercicio disciplinario como práctica social, se halla inserto en el proyecto racional que se configuró entre los siglos XVIII-XIX. Esto es, existe una relación íntima entre los fundamentos de la razón y el despliegue del dispositivo disciplinario, en la medida en que ambos se plantean el problema de la libertad sobre la base de una primera contradicción: el individuo tiene derecho a razonar cuanto quiera, mientras no deje de obedecer; para mayor precisión, el individuo está obligado a obedecer antes que a razonar<sup>237</sup>. Lo mismo plantea lo disciplinario, en tanto que síntesis entre coacción y libertad; así, todo ello posee desde entonces implicaciones en las cuestiones relativas a las condiciones espirituales, institucionales, éticas y políticas<sup>238</sup> en las que se producen tanto los imperativos de la razón como el ejercicio disciplinario.

Como resultado de un prolongado esfuerzo por despojarse de la noción de transcendencia y la escolástica medievales, se libera la razón; de hecho, la nueva dirección ético-política que se despliega entre los siglos XVIII-XIX se funda en las posibilidades depositadas en la noción de razón. Y, en ese sentido, es necesario plantear una distinción efectuada desde el siglo XVIII entre los usos de la razón privada y los usos de la razón pública: la primera se halla sometida, en tanto que el individuo es pieza de una máquina, en tanto se halla obligado a cumplir con una función; así, una vez garantizado el sometimiento de la razón privada, se libera el uso de la razón pública, se garantiza, sí, el derecho del individuo a razonar en tanto que ser razonable, pero mientras continúe obedeciendo. De modo que,

---

<sup>237</sup>.Cfr. Michel Foucault, "¿Qué es la ilustración?", p. 10.

<sup>238</sup>.Cfr. *Idem*.



la razón deba someterse a esos fines particulares. Nada más lejos que la idea de libertad de conciencia<sup>239</sup>.

Por otra parte, la nueva dirección ético-política que se establece en el umbral de la modernidad, se funda en esa concepción laica de disciplina y, en el despliegue de un dispositivo disciplinario como formalización de un sistema pragmático eficaz, constituido por las instituciones cerradas de la modernidad. De este modo, en la escuela se formaliza la función de educar; aparece como la encargada de llevar las "luces" al conjunto de la población, de formar al ser racional como condición de libertad. Y, no obstante, en el actual momento de transición se experimenta una crisis de la razón; lo anterior, plantea un problema relacionado con los propios límites históricos de una concepción de razón fundada en la contradicción antes expuesta entre razón privada y razón pública. Además, obliga a escapar a la alternativa del afuera y del adentro; más bien, hay que estar en las fronteras<sup>240</sup>. Así, se trata de repensar lo escolar y su inserción en ese sistema disciplinario pragmático junto al conjunto de consecuencias éticas que trajo consigo.

En tercer lugar, aquello que experimentan las sociedades actuales a partir de la segunda mitad del siglo XX, consiste en el pasaje de un modelo de encierro surgido en el siglo XIX, a un modelo de control; se trata de un momento de crisis y de transición de las instituciones cerradas de la modernidad, hacia el establecimiento de sociedades abiertas. Uno de los rasgos que caracterizan a este momento -aún sin concluirse-, consiste en la crisis de la noción moderna de progreso; se trata de la puesta en entredicho de los beneficios para el conjunto de la humanidad de los avances de la ciencia y la tecnología. Y, si bien se pensó que el desarrollo de la ciencia y la técnica iba a traer consigo las posibilidades de

---

<sup>239</sup>.Cfr. *Ibid.*, pp. 10-11.

<sup>240</sup>.Cfr. *Ibid.*, p. 14.

igualdad, democracia y libertad, ambas se han vuelto contra el hombre mismo.

La inoperancia actual de la noción moderna de progreso afecta directamente a la disciplina tal como se concibió desde el siglo XIX; así, se trata de reconsiderar los problemas relativos al cuerpo, el tiempo y el espacio como ámbitos de aplicación del poder disciplinario. Esto es, el inusitado crecimiento de la ciencia y la tecnología permite modificar las formas de comprender y utilizar estos tres ámbitos de poder; una hipótesis provisional podría consistir en la necesaria flexibilización y/o apertura tanto en las formas de concebir como de usar tanto al cuerpo, al tiempo y al espacio. Lo anterior es así, puesto que en las sociedades de control tienden a desplegarse formas sutiles de poder, que indican un uso cada vez más sofisticado y fino de la ciencia y la tecnología; se trata de la emergencia de nuevos controles entre los que destaca la seducción. Y, si bien no es el único, la seducción representa una de las tecnologías de control sutil más aterradoras, en la medida en que se inscribe al interior de fenómenos como la simulación; esto es, alude a un hacer creer, a un juego complejo de apariencias que tiende a instalar un más falso que lo falso. Precisamente dentro de esos juegos se inscribe la aparición de la razón cínica.

Esto es, el doble perfil de la educación moderna configurado desde el siglo XIX con la capacitación del técnico y la formación del ciudadano, requiere de un replanteamiento en la medida en que se delineó sobre la base no sólo de profundas contradicciones, sino se pensó como condición y resultado de una idea de progreso individual y colectivo que hoy está prácticamente acabada. Se trata, entonces, de repensar el deber ser de la educación en un contexto de crisis y de transición; en un momento en que predomina la incertidumbre y la falta de expectativas, una cultura mediática e informatizada, etc. El pensamiento educativo y la institución escolar en tanto espacio donde se expresan las

formas en vías de hacerse, las luchas y las contradicciones que trae consigo el actual momento de transición, deben erigirse en lugares privilegiados de elaboración de una nueva dirección ético-política para la educación.

Así, este pasaje de las sociedades del encierro hacia sociedades de control, obliga a replantear tanto las concepciones como las prácticas que predominaron en la educación de la modernidad; se trata de la necesidad que tiene la institución escolar de realizar un ajuste de cuentas con su pasado, en la medida en que el deber ser de la educación moderna no corresponde ya, ni a las nuevas exigencias que le plantea la reciente emergencia de las sociedades de control, ni a los requerimientos de una economía en transición.

La sociedad postindustrial ha creado una <<cultura de la empresa>> que ha puesto en entredicho el valor de la disciplina, tal como se exaltó en la modernidad; esto es, como un ejercicio que posee un vínculo estrecho con la fe en el trabajo civilizador y liberador, dirigido hacia el mejoramiento de la especie humana. El trabajo en la empresa se ha desmoralizado, aquello que aparenta ser auto-disciplina para ganarse un lugar en el mercado es, más bien, hipercompetitividad de los individuos impulsados por otros nuevos valores como el dinero, el consumo ostentatorio, la comodidad, el bienestar, etc.; y, con el término de disciplina *soft* se trata de comprender esas realidades. De ahí, la necesidad de desarrollar y profundizar en el estudio acerca de la relación entre educación y empresa, en la nueva dimensión simbólica del trabajo que traen consigo los cambios que se producen en el terreno de la economía<sup>241</sup>.

En fin, la tesis del fin de la modernidad trae como consecuencia el fin del deber ser de la educación de la modernidad; de ahí

---

<sup>241</sup>. Por ejemplo, véase: Gilles Lipovetsky, *El crepúsculo del deber*, pp. 172-176.

que, lo anterior tenga implicaciones tanto en el terreno del pensamiento educativo como en la misma institución escolar comprendida como ámbito práctico. Y si bien, históricamente la reflexión pedagógica se ha realizado de manera intermitente, el actual momento de crisis y transición se presenta como un tiempo propicio para que esa refelexión se plasme efectivamente con planteamientos como, por ejemplo, el que hace aún vigente la pregunta que se ha hecho reiteradamente aquí, en relación al tema disciplina y educación: ¿adiós a la disciplina en el ámbito de la educación?

## ANEXO

### DIFERENTES SINONIMOS Y CONCEPTOS DE DISCIPLINA<sup>242</sup>

#### SINONIMOS

DISCIPLINA.- Disciplinadamente, disciplinado, disciplinar, disciplinarse, disciplinario, disciplinas.

DISCIPLINADAMENTE.- Ordenadamente, sumisamente, metódicamente.

DISCIPLINADO.- Ordenado, subordinado, sumiso, correcto, metódico, atento, cuidadoso, subyugado, sometido, doblegado, dominado, enseñado, aleccionado, instruido.

DISCIPLINAR.- Azotar, castigar, flagelar, vapular, fustigar, pegar, zurrar, sacudir, corregir, instruir, enseñar, aleccionar, someter, dominar, doblegar, subyugar.

DISCIPLINARSE.- Dominarse, contenerse, mortificarse, refrenarse, vencerse, sujetarse.

DISCIPLINARIO.- Penal, correctivo, correccional, rígido, severo, estricto, intransigente, reformatorio, educativo, riguroso, austero, de castigo.

DISCIPLINAS.- látigo, azote, vergajo, flagelo, fusta, vara, zurriago, rebenque.

(Corripio, 1984:398).

#### CONCEPTOS

DISCIPLINA.- Doctrina, instrucción de una persona, especialmente en lo moral;/ Observancia de las leyes y ordenamientos de una profesión o instituto. Tiene mayor uso hablando de la milicia y de los estados eclesiásticos secular y regular;/ Instrumento, hecho regularmente de cáñamo, con varios ramales, cuyos extremos o canelones son más gruesos, y sirve

---

<sup>242</sup>. Tomado de: ZAMORA ARREOLA J. A. y J. M. PINEDA RUIZ. *Disciplina escolar, escuela y procesos sociales*. Ver referencias bibliográficas al final de este trabajo.

para azotar;/ Acción y efecto de disciplinar o disciplinarse.

DISCIPLINABLE.- Capaz de disciplina en lo moral y observancia de las leyes.

DISCIPLINADO.- Que observa la disciplina, observancia de las leyes.

DISCIPLINAR.- Instruir, enseñar a uno su profesión, dándole lecciones;/ Azotar, dar disciplinazos por mortificación o por castigo;/ Imponer, hacer guardar la disciplina, observancia de las leyes.

DISCIPLINARIO.- Aplícase al régimen que establece subordinación y arreglo, así como a cualquiera de las penas que se imponen por vía de corrección;/ Dícese de los cuerpos militares formados con soldados condenados a alguna pena.

DISCIPLINAZO.- Golpe dado con las disciplinas.

(Real Academia Española, 1984:504).

DISCIPLINA.- Conjunto y observancia de las leyes o reglamentos que rigen ciertos cuerpos, como la Magistratura, la Iglesia, el Ejército, las escuelas, un partido político, etc.;/ Aceptación o sujeción a estas reglas;/ Instrumento de penitencia para azotar.

DISCIPLINADO.- Que observa la disciplina.

DISCIPLINAR.- Enseñar a uno su profesión;/ Imponer, hacer guardar la disciplina;/ Azotar, someter a disciplina;/ Contener, dominar: disciplinar sus instintos.

(García-Pelayo, 1984:270)

DISCIPLINA.- Orden y forma de conducta impuestos mediante leyes y normas procedentes de la autoridad competente o autoimpuestas, así como el modo de actuar acorde con tales normas y leyes.

DISCIPLINA ESCOLAR.- Conjunto de normas que regulan la convivencia en la escuela; se refiere tanto al mantenimiento del orden colectivo dentro del recinto escolar como a la

creación de hábitos de perfecta organización y de respeto a cada uno de los miembros que constituyen la comunidad educativa. En tal sentido, supone la organización racional de los elementos para lograr los objetivos fundamentales de la escuela, como la instrucción y lo que es más importante, la educación.

(Sánchez, 1983:428)

## BIBLIOGRAFIA

- BALANDIER, G. *Modernidad y poder: el desvío antropológico*. Tr. de José Angel Alcalde. Madrid, J'car, 1988. 288p.
- BASTIAN, Jean-Pierre. "Reforma religiosa, protestantismo y catolicismo en América Latina" en AGUIRRE LORA, M. (Coord.). *Juan Amós Comenio. Obra, Andanzas, Atmósferas. En el IV Centenario de su nacimiento (1592-1992)*. México, UNAM/Centro de Estudios sobre la Universidad, 1993. 320p.
- BAUDRILLARD, J. *De la seducción*. Tr. de Elena Benarroch. México, Editorial Iberoamericana, 1990. 170p.
- \_\_\_\_\_. *El otro por sí mismo*. Tr. de Joaquín Jordá. Barcelona, Anagrama, 1988. 85p. (Colec. Argumentos, n.90)
- BOURDIEU, P. y J. C. Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia, 1970. 285p. (Colec. Papel, n.451)
- BELL, D. *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Tr. de Néstor A. Míguez, México, Alianza Editorial Mexicana, 1989, 264p. (Colec. Los noventa, n.6)
- BENTHAM, J. *El panóptico*. Tr. de María José de Chopitea. México, Premiá, 1989. 264p. (Colec. La nave de los locos, n.45)
- BERMAN, M. *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Tr. de Andrea Morales Vidal. 6a. ed. México, Siglo XXI, 1992. 386p.
- CAMPILLO, A. *Adiós al progreso. Una meditación sobre la historia*. Barcelona, Anagrama, 1985. 206p.
- CANGUILHEM, G. *Lo normal y lo patológico*. Tr. de Ricardo Potschart. 2ed. México, Siglo XXI, 1978. 242p.
- CAREAGA, G. *El siglo desgarrado. Crisis de la razón y la modernidad*. México, Cal y Arena, 1988. 175p.
- COMENIO, J. A. *Didáctica magna*. 3ed. México, Porrúa, 1988. 198p.
- DEBESSE, M. y G. Mialaret. *Historia de la pedagogía*. Barcelona, Oikos-Tau, 1973. 308p. 2 Tomos.
- DELEUZE, G. y C. Parnet. *Diálogos*. Tr. de José Vázquez. España, Pre-textos, 1980. 166p.



- \_\_\_\_\_. y F. Guattari. *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Tr. de Francisco Monge. Barcelona, Paidós, 1985. 428p. (Colec. Paidós Studio Básica, n.23)
- \_\_\_\_\_. Foucault. Tr. de José Vázquez Pérez. México, Paidós, 1987. 170p. (Colec. Paidós Studio, n.63)
- \_\_\_\_\_. *Pericles y Verdi. La filosofía de Francois Chatelet*. Tr. de Ubelina Larraceleta y José Vázquez Pérez. España, Pretextos, 1989. 30p. (Colec. Ensayo, n.108)
- \_\_\_\_\_. *Repetición y diferencia*. Tr. de Francisco Monge. 2ed. Barcelona, Anagrama, 1981. 105p. (Cuadernos Anagrama, n.36)
- DEWEY, J. "Disciplina e interés" en *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Tr. de Lorenzo Luzurriaga. Buenos Aires, Losada, 1953. 362p.
- \_\_\_\_\_. *La ciencia de la educación*. Tr. de Lorenzo Luzurriaga. Argentina, Losada, 1964. 114p.
- DURKHEIM, E. *Educación como socialización*. Salamanca, Sígueme, 1976. 274p.
- \_\_\_\_\_. *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas en Francia*. Tr. de María Luisa Delgado y Félix Ortega. Madrid, La Piqueta, 1982. 420p. (Colec. Genealogía del poder, n.8)
- \_\_\_\_\_. *La educación moral*. México, Colofón, s/f. 310p.
- FERRY, J. y otros. *La escuela laica*. Tr. de Ma. Luisa Navarro. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1932. 122p.
- FREY, H. *Nihilismo como filosofía de nuestro tiempo*. (mimeo)
- FOUCAULT, M. *El discurso del poder*. México, Folios, 1983. 285p. (Serie construcciones)
- \_\_\_\_\_. *La verdad y las formas jurídicas*. Tr. de Enrique Lynch. 4ed. Barcelona, Gedisa, 1995. 174p. (Serie CLA·DE·MA, Grupo: Filosofía/Sociología)
- \_\_\_\_\_. *Microfísica del poder*. Tr. de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uria. 2ed. Madrid, La Piqueta, 1979. 189p. (Colec. Genealogía del poder, n.1)
- \_\_\_\_\_. *Theatrum philosophicum*. Tr. de Francisco Monge. Barcelona, Anagrama, 1981. 105p. (Cuadernos Anagrama, n.36)
- \_\_\_\_\_. *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Tr. de Aurelio Garzón del Camino, 6ed. México, Siglo XXI, 1981. 314p. (Colec. Nueva criminología y derecho)

- GARIN, E. *La educación en Europa 1400-1600*. Tr. de Ma. Elena Méndez Lloret. Barcelona, Grijalbo, 1987. 282p. (Colec. Crítica)
- GARCIA SALORD, S. y Liliana Vanella. *Normas y valores en el salón de clases*. México, Siglo XXI, 1992. 135p.
- GENEYRO, J. C. *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*. México, Antrophos, 1991. 222p. (Pensamiento crítico/Pensamiento utópico; 62 Serie Filosofía Política)
- GUATTARI, F. *Las tres ecologías*. Tr. de José Vázquez Pérez y Umbelina Larraceleta. España, Pre-textos, 1990. 79p.
- HERBART, J. F. "La disciplina" en *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Tr. de Lorenzo Luzurriaga. Espasa-Calpe, s.f. 323p.
- JAEGER, W. *Paideia*. Tr. de Joaquín Xirau y Wenceslao Roses. 10ed. México, Fondo de Cultura Económica, 1987. 1151p.
- KANT, I. *Pedagogía*. Tr. de Lorenzo Luzurriaga. Madrid, Akal, 1983. 112p.
- LE GOFF, J. *Los intelectuales en la Edad Media*. Tr. de Miguel Wald. México, Gedisa, 1987. 170p. (Colec. Hombre y sociedad, n.18)
- LYOTARD, J.-F. *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Tr. de Mariano Antolín Rato. México, Red Editorial Iberoamericana, 1990. 117p.
- \_\_\_\_\_. *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Tr. de Enrique Lynch. México, Gedisa, 1989. 123p. (Colec. Hombre y Sociedad, n.22)
- LIPOVETSKY, G. *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los tiempos democráticos*. Tr. de Juana Bignozzi. Barcelona, Anagrama, 1994. 283p. (Colec. Argumentos, n.148.)
- \_\_\_\_\_. *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Tr. de Felipe Hernández y Carmen López. Barcelona, Anagrama, 1990. 324p. (Colec. Argumentos, n. 107)
- \_\_\_\_\_. *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Tr. de Joan Vinyoli y Michele Pendanx. Barcelona, Anagrama, 1990. 220p. (Colec. Argumentos, n.83)
- MARCUSE, H. *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Tr. de Juan García Ponce. México, Joaquín Mortiz, 1992. 272p.

- MENESES, E. *El código de la Compañía de Jesús*. México, Universidad Iberoamericana, 1988. 73p.
- MILL, J. S. *El utilitarismo*. Tr. de Esperanza Guisán. Madrid, Alianza Editorial, 1984. 152p. (Sección humanidades)
- \_\_\_\_\_. *Sobre la libertad*. Tr. de Pablo de Azcárate. México, Alianza Editorial, 1989. 206p. (Sección clásicos)
- QUERRIN, A. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Tr. de Julia Varela, Madrid, La Piqueta, 1979. 198p. (Colec. Genealogía del poder)
- ROUSSEAU, J. J. *Del contrato social. Discursos*. Tr. de Mauro Armiño. 3ed. Madrid, Alianza Editorial, 1980. 341p. (Sección: Clásicos)
- \_\_\_\_\_. *Emilio o de la educación*. Tr. de Luis Aguirre Prado. España, EDAF, 1980, 543p.
- SARRAMONA, J. y S. Marques. *¿Qué es la pedagogía? Una respuesta actual*. Barcelona, CEAC, 1985. 121p.
- SNYDERS, G. "La pedagogía en Francia en los siglos XVII y XVIII" en DEBESEE, M. y G. Mialaret. *Historia de la pedagogía-II*. Barcelona, Oikos-Tau, 1974. 392p.
- TODOROV, T. *Frágil felicidad. Un ensayo sobre Rousseau*. Tr. de María Renata Segura. España, Gedisa, 1987. 123p. (Colec. Hombre y Sociedad, n.21)
- TOFFLER, A. *La tercera ola*. Tr. de Adolfo Martín. México, Edivisión, 1981. 494p.
- VARELA, J. y F. Alvarez-Uría. *Sujetos frágiles. Ensayos sobre la sociología de la desviación*. Madrid, FCE, 1989. 167p.
- VATTIMO, G. *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Tr. de Alberto L. Bixio. 3ed. Barcelona, Gedisa, 1990. 159p. (Colec. Hombre y Sociedad, n.14)
- \_\_\_\_\_. *Más allá del sujeto. Nietzsche, Heidegger y la hermenéutica*. Tr. de Juan Carlos Gentile Vitale. Barcelona, Paidós, 1989. 104p. (Colec. Paidós Studio, n.72)
- \_\_\_\_\_. *La sociedad transparente*. Tr. de Teresa Oñate. Barcelona, Paidós, 1990. 172p. (Colec. Pensamiento Contemporáneo, n.10)
- WEBER, M. *Ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Tr. de José Chávez Martínez. 9ed. México, Premiá, 1991. 193p. (Colec. La red de Jonás)

#### Publicaciones periódicas.

AGUIRRE LORA, Ma. E. "Los albores de la escuela capitalista" en *Rev. Cero en conducta*. Año 5, Núm. 17, 1990:55-61.

BERNSTEIN, B. "Hacia una teoría del discurso pedagógico" en *Revista Colombiana de Educación*. Núm. 115, 1985:107-155.

CASTORIADIS, C. "Una sociedad a la deriva" en *Archipiélago*. Núm. 17, 1994:105-113.

COLOM CAÑELAS, A. J. "Hacia nuevos paradigmas educativos: la pedagogía de la posmodernidad" en *Studia pedagógica*. Núm. 14, 1984:17-138.

DELEUZE, G. "Las sociedades de control" en *El Nacional*. México, 7 de Octubre, 1990:20-22.

DELEUZE, G. y Félix Guattari. "Recuerdos de un brujo" en *Desfiladero*. Núm. 2, 1984:64-71.

SANCHEZ VAZQUEZ, A. "Radiografía del posmodernismo" en *Uno más uno*. México, 18 de Febrero de 1989.

#### Tesis revisadas.

GUZMAN GOMEZ, C. *Los alumnos ante la disciplina escolar: ¿Aceptación o rechazo?* México, FLACSO, 1988. Tesis de Maestría, 124p.

JASSO, E. *La educación en la modernidad y en la posmodernidad*. México, UNAM, 1992. Tesis de Licenciatura, 294p.

ZAMORA ARREOLA, A. y J. M. Pineda Ruiz. *Disciplina escolar, escuela y procesos sociales*. México, UNAM/FCPyS, 1992. Tesis de Licenciatura, 175p.