



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

El funcionamiento de las relaciones de poder disciplinarias-ideológicas
dentro del aula escolar contemporánea.
Un caso dentro de la escuela “Prof. Luis Gutiérrez Díaz”,
grupo 1ºA

TESIS

P R E S E N T A:

Ortiz Cruz Cristian Uriel

Para obtener el grado de Licenciado en Pedagogía

ASESOR:

Lic. Quiroz Sánchez Rodolfo



Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, 2021

A los tres grandes amores de mi vida:

Mi madre, mi Luz, mi Todo, Susana Cruz Martínez

Mi hija, mi otra luz, Daysi Ortiz Cruz

Mi sobrina, mi otra luz, Piña Ramos Ortiz

AGRADECIMIENTOS

Deseo agradecerle con todo mi corazón a los siguientes seres que me han apoyado durante mi vida y, especialmente, durante la elaboración de este trabajo.

A Dios. Gracias por brindarme tantas cosas bellas en este mundo, por otorgarme la fuerza para seguir adelante a pesar de todo y por apoyarme cuando más lo he necesitado.

A mi madre, el amor de mi vida, mi Todo, mi Luz, Susana Cruz Martínez. ¡Gracias por todo el amor, el cariño y la ayuda que me has brindado a lo largo de toda mi existencia! Sin ti nada de esto hubiese sido posible, ni nada de lo poco que he logrado en la vida. Gracias por haber sostenido mi alma cuando ha estado endeble. Eres mi ejemplo a seguir por tu gran bondad. En todo mi devenir como ser humano has estado presente. ¡Eres la Luz que alumbró mi existencia! ¡Eres lo más bello que Dios me ha dado! ¡Gracias!

A mi padre, el más enojón, Bernardo Ortiz Velasco. Gracias por tu amor, cariño y compañía. Sin tu gran ayuda nada esto hubiese sido posible, pues, al igual que mi madre, me brindaste la oportunidad de hacer lo que más me gusta. ¡Gracias por tu apoyo durante mi vida y, especialmente, durante la elaboración de este trabajo!

A mi hermana, la más enojona, Edna Lizeth Ortiz Cruz. Gracias por tu amor y, especialmente, por haberme acompañado en todo el trayecto de elaboración de este trabajo. ¡Siempre recordaré tus visitas cuando elaboraba mis escritos! Nunca olvidaré las palabras que escribías en mis libretas y hojas. ¡Gracias por cuidarme y por amarme!

A mis hijos, Daysi Ortiz Cruz y Cookies Ortiz Cruz. Gracias por haberme acompañado durante el recorrido de ese arduo sendero que fue la elaboración de esta tesis. Pero, sobre todo, por ser mis amigos y por acompañarme en esta vida.

A mis sobrinas, Coco Ramos Ortiz y Piña Ramos Ortiz. Gracias por haber estado a mi lado durante todo este trayecto. ¡Su amor, amistad, cariño y compañía han sido invaluable!

A mi otra hermana, Yeni Hazel Ortiz Velasco, y a mis ahijados, Hersson Ali Rosas Ortiz y Lia Sofía Rosas Ortiz. ¡Gracias por alegrar mi vida con su existencia! Son mis amigos y compañeros. ¡Gracias por su amor y comprensión!

A mi tía, Olga Ortiz Velasco. Gracias por el apoyo de todo tipo que me has brindado desde que era pequeño, pero, especialmente, por todo tu amor y cariño incondicional.

A mis abuelos, Ramón Ortiz Velasco y Petra Velasco Velasco. Gracias por todo su cariño y apoyo durante toda mi existencia.

A mi estimado asesor de tesis y profesor de carrera, Rodolfo Quiroz Sánchez. ¡Gracias por todo el apoyo que me brindó durante la elaboración de este trabajo! Gracias por sus consejos, comprensión y profesionalismo como intelectual. Gracias por inspirarme a superarme como ser pensante desde que lo conocí en ese curso intersemestral de “Comunicación escrita” en los inicios de mi carrera.

A mi estimada maestra, Norma Josefina Arias González. Gracias por enseñarme e inspirarme tanto. Es para mí una gran profesora, pues me enseñó que la formación no es sólo un discurso que se queda atrapado en las aulas, sino, más bien, un conjunto de prácticas a través de las cuales un sujeto ayuda a otro a cultivar el saber.

A mi otro gran maestro, Michel Foucault. Gracias por transformar mi modo de ser como sujeto desde que te conocí hace ya 8 años. La lectura de tus maravillosos libros, cursos, conferencias, entrevistas, etc. han modificado la manera en la que veo la realidad, pero, especialmente, han modificado la relación que entablo conmigo mismo y con los otros.

A mis sinodales, Dra. Graciela Hernández Texcotitla, Mtro. Brian Michel Jiménez Luna, Mtro. Miguel Ángel Del Río Del Valle y Mtro. Joel Hernández Ventura. Gracias por su apoyo, comentarios y sugerencias para mejorar este trabajo. Especialmente por su profesionalidad y respeto.

A la escuela primaria “Prof. Luis Gutiérrez Díaz”, a la Directora María Esther Badillo Vital, a la profesora Mariana y a Emanuel Alexander, Zoemi, y a todos los demás niños del grado 1° A que me permitieron entrar en su mundo.

A la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y a la Facultad de Estudios Superiores “Aragón”. Gracias por abrirme sus puertas y brindarme la posibilidad de cultivar mi alma por medio de sus instalaciones, profesores, alumnos, etc. La oportunidad que me han dado es realmente invaluable, pues mi modo de pensar ha sido modificado desde que ingresé en sus aulas. ¡Muchas de las experiencias más bellas de mi vida las viví en sus salones de clases junto a mis compañeros y amigos!

Índice

Introducción.....	07
1. Del carácter punitivo del poder disciplinario-ideológico: acercamiento a la teoría de la ideología de Louis Althusser y a la analítica foucaultiana del poder.....	16
1.1. La teoría de la(s) ideología(s) en Louis Althusser.....	18
1.2. Acercamiento a la concepción foucaultiana del poder y a la problematización del poder disciplinario.....	31
1.3. Breve introducción al poder disciplinario-ideológico.....	45
2. Del carácter constitutivo del poder disciplinario-ideológico: la constitución del sujeto a través de la sujeción en Immanuel Kant y Judith Butler.....	57
2.1. La exigencia de la sujeción del sujeto en la construcción filosófica de Immanuel Kant.....	60
2.2. La formación del sujeto por medio del poder disciplinario-ideológico en la crítica de Judith Butler.....	73
2.3. Presentación teórica-metodológica del caso de 1ºA de la escuela primaria “Prof. Luis Gutiérrez Díaz”.....	82
3. El poder, el sujeto y lo pedagógico: presentación e interpretación del trabajo de campo realizado en el aula de 1ºA de la escuela primaria “Prof. Luis Gutiérrez Díaz”.....	86
3.1. Presentación general del trabajo de campo realizado en el aula de 1ºA de la escuela primaria “Prof. Luis Gutiérrez Díaz”.....	88
3.2. Interpretación crítica sobre el funcionamiento punitivo y constituyente del poder disciplinario-ideológico en el aula de 1ºA de la escuela primaria “Prof. Luis Gutiérrez Díaz”.....	96
3.3. Reflexión ética-política del vínculo entre el poder y lo pedagógico.....	152
Conclusiones generales.....	165
Anexos.....	170
Bibliografía.....	175

INTRODUCCIÓN

El tema de esta investigación surgió a partir de la lectura de *Vigilar y castigar* de Michel Foucault. Generalmente, los pedagogos ejercer su profesión dentro del campo de la docencia, en cualquiera de los diferentes niveles educativos. A partir de ello, comencé a preguntarme sobre el tipo de poder que funciona dentro de las aulas escolares hoy en día. Está claro que dentro de los salones de clases el poder está presente, siendo el docente una agencia de control y vigilancia. Foucault discute el tema de manera directa o indirecta y tomando como referencia otras instituciones, en algunos libros, cursos, conferencias y entrevistas de los años 70.

Posteriormente, la lectura de *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado* de Louis Althusser me permitió concebir que en el aula no sólo se ejerce un poder disciplinario que coacciona los cuerpos, sino también un poder ideológico que sujeta al sujeto de manera distinta a la disciplina, pero que funcionan de manera conjunta con esta. Por lo que problematizar acerca del funcionamiento del poder disciplinario-ideológico en el aula tal vez sería algo interesante para mí, tanto a nivel personal como profesional.

Comencé por formularme preguntas, entre ellas la siguiente: ¿cómo se ejerce el poder disciplinario-ideológico en las aulas contemporáneas? La respuesta sólo podía contestarse si tomaba como referencia a autores como Foucault y Althusser, y, además, si emprendía un trabajo de campo que me permitiera acercarme un poco más a los que acontece en la actualidad. La etnografía educativa o escolar me pareció el camino idóneo para indagar sobre las preguntas que me estaba planteando. Pero siempre recordando, como señalan muchos etnógrafos, que no basta con recolectar datos empíricos, porque lo más enriquecedor no es sino interpretar y analizar teóricamente esa información. Esto con el objetivo de entender y transformar nuestra realidad, a los otros y a sí mismo.

Existe, para la etnografía, una triangulación entre la teoría, los datos empíricos y la subjetividad del investigador. La ligazón entre el análisis teórico-conceptual y la subjetividad del investigador es sumamente importante para los trabajos de corte cualitativo, sobre todo si se afirma que los pensamientos, ideas, opiniones, prejuicios, etc. de los agentes no se pueden eliminar durante la investigación, pero

si también se piensa que el rigor teórico es indispensable para fundamentar y sostener la investigación.

Desde la perspectiva de Sánchez Puentes, el problematizar es un complejo proceso en el cual el investigador decide lo que va a investigar. En ese sentido, la lectura de la filosofía práctica kantiana le dio un giro a la investigación e hizo que se tomara otras decisiones. En un primer momento, esta investigación iba a ser solamente una crítica al control y vigilancia disciplinarios que se ejercen en el aula, desde la perspectiva foucaultiana y althusseriana. Posteriormente, la lectura de la ética y la moral kantianas enriqueció el problema, sobre todo tomando en cuenta su tesis de la disciplina como condición de formación y educación del niño. Pero no fue sino la lectura de un libro de Butler lo que posibilitó pensar el poder como punición y constitución. Es debido a ello que el concepto de matiz ocupa un lugar muy importante a lo largo de la reflexión teórica de los datos empíricos. Pues se trata de comprender el funcionamiento del poder de manera más holística y matizando la interpretación que se pueda hacer de él.

La lectura de Kant y Butler, así como el concepto de matiz, necesariamente llevan a cuestionar la tesis comúnmente aceptada de que el poder sólo castiga. Es evidente, desde la perspectiva foucaultiana, que el poder no sólo pune, sino también presenta un carácter productivo. Pero fue necesario llevar estas reflexiones teóricas al trabajo de campo. De ese modo, el problema de investigación fue enriquecido y matizado.

Realizar una investigación de este tipo me parece importante porque permitirá dar cuenta de cómo se representan las subjetividades y subjetivaciones en el grado de 1°A de la escuela primaria “Prof. Luis Gutiérrez Díaz”, observando que el poder presenta matices que se refieren a la punición y la constitución.

De igual modo, aportará elementos teóricos para pensar y repensar la práctica educativa llevada a cabo por los docentes. Es posible que un análisis del poder disciplinario-ideológico en un aula concreta revele datos acerca del tipo de prácticas que realizan los docentes en términos ético-políticos. Para así proponer nuevas

formas de relación entre profesor y estudiante, entablando relaciones éticas basadas en el respeto y la responsabilidad.

Hablar del poder como punición y constitución dentro del campo de la pedagogía es trascendente porque les permitirá a los pedagogos y docentes a reflexionar críticamente sobre su práctica educativa. Además de que les posibilitará matizar y profundizar sus reflexiones acerca de la formación del sujeto en general y de sus estudiantes en particular.

La presente investigación se plantea el objetivo de analizar el funcionamiento del *poder disciplinario-ideológico*, en su polo punitivo y su polo constituyente, en el aula del grupo 1°A de la escuela primaria “Prof. Luis Gutiérrez Díaz”, tomando en cuenta las “teatralizaciones contra el poder” puestas en práctica por los alumnos, para así comprender cómo dicho poder constituye a los sujetos.

El problema de investigación es aquello que se trata de averiguar o resolver. Es lo que debe ser comprendido, explicado o resuelto por el investigador. Desde la perspectiva de Sánchez Puentes, el problema de investigación es uno de los puntos más importantes del proceso de investigación: “[...] es lo que desencadena el proceso de generación de conocimientos, es la guía y el referente permanente durante la producción científica [...]”¹.

En ese sentido, el problema de investigación de esta tesis es esa ambigüedad y ambivalencia que caracteriza al poder disciplinario-ideológico, en tanto presenta un polo punitivo y también un polo constituyente. En un plano más concreto, se puede decir que dentro del aula escolar contemporánea el poder disciplinario-ideológico no sólo castiga y vigila a los sujetos, sino que al hacerlo puede participar probablemente en su constitución ética y moral. El problema de investigación es el siguiente: el funcionamiento del poder disciplinario-ideológico en un aula escolar concreta, en tanto punición y constitución del sujeto. Siendo la pregunta directriz de esta investigación la siguiente: ¿Cómo se ejercen las relaciones de poder disciplinarias-ideológicas dentro del aula escolar del grupo 1°A de la escuela

¹ SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo. “Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación”. *Perfiles educativos*, p.3.

primaria “Prof. Luis Gutiérrez Díaz”, tomando en cuenta su polo punitivo, su polo constituyente y las “teatralizaciones contra el poder”?

Esta tesis tiene un carácter de comprensión y explicación. Por un lado, trata de explicar teóricamente un acontecimiento concreto. Por otro lado, no sólo basta con esa explicación, pues es menester que vaya acompañada de una comprensión del sentido de los actos de los sujetos participantes y del acontecer en general. En cierta manera, también tiende a la transformación, sobre todo con la pequeña propuesta pedagógica.

Teóricamente, la tesis se fundamenta en la teoría de la ideología y de la interpelación ideológica de Louis Althusser, en la concepción foucaultiana del poder disciplinario y en el formalismo ético y moral de Immanuel Kant, así como se recuperan algunas propuestas de Judith Butler acerca de la sujeción del sujeto.

Se procedió metodológicamente a partir de la etnografía educativa o escolar. Se realizó una recolección de datos en el campo por medio de observaciones participantes y análisis de algunos objetos. Se recuperaron las reflexiones metodológicas de Elsie Rockwell, Peter Woods, Harry F. Wolcott, L.P. Goetz y M.D. LeCompte y María Bertely. El trabajo de campo fue realizado en la escuela primaria “Prof. Luis Gutiérrez Díaz”, grado 1° A, ubicada en Ecatepec de Morelos, Estado de México.

La etnografía educativa no solamente se concibió y aplicó como un instrumento para recolectar datos empíricos en un campo concreto. A partir de los autores ya mencionados, se concibió y utilizó como una herramienta que incita a la reflexión teórica de los datos de campo, para así transformar la realidad. Por consiguiente, la etnografía no fue un método o herramienta que impusiera pasos a seguir, tal cual receta de cocina. Por el contrario, sus postulados metodológicos cualitativos permitieron articular los diferentes momentos de la investigación, ya haya sido en el plano teórico o práctico.

Siguiendo la gran distinción y polémica que se ha marcado entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu, es evidente que esta investigación se inclina

por esta última². No se trató, en ningún momento, de proceder mediante el método de las ciencias naturales. Lo que se trató de hacer no fue sino una comprensión de los acontecimientos del aula por medio de los sentidos que le otorgaban los participantes y el investigador. Pero esta comprensión va generalmente acompañada de un análisis y dilucidación teórica.

Para esta investigación fue realmente importante comprender y entender el sentido de lo que ocurría dentro del aula escolar. Esta comprensión acontecía gracias a las referencias teóricas elegidas y a los pensamientos, ideas y sentidos que le daban todos los agentes inmersos en el campo. Es decir, que aquello que fue observado y analizado no fue sino lo que el marco teórico y la subjetividad de los sujetos le permitió. Por lo tanto, siguiendo a Mardones y Ursúa, esta investigación sigue una línea más interpretativa basada en una tradición que trata de comprender sin recurrir al monismo metodológico de las ciencias exactas.³

Para estudiar con mayor profundidad el objeto de estudio se trataron de analizar e interpretar los datos empíricos bajo el rigor de algunos de los discursos teóricos de Althusser, Foucault, Kant y Butler. Representado gráficamente, esta investigación es un trípode en donde la teoría althusseriana de la ideología y las ideologías representa uno de sus soportes, la analítica foucaultiana del poder disciplinario otro, el formalismo ético de Kant es el tercer soporte, los postulados de Butler es aquello que mantiene la cohesión, y los datos del trabajo de campo lo que es soportado por todo lo anterior.

La tesis está compuesta por la presente “Introducción”, 3 capítulos con 3 subcapítulos cada uno, un apartado dedicado a las “Conclusiones”, un pequeño “Anexo” en el cual se presenta la transcripción de una de las observaciones participantes y la “Bibliografía”.

El capítulo 1, llamado *Del carácter punitivo del poder disciplinario-ideológico: acercamiento a la teoría de la ideología de Louis Althusser y a la analítica*

² MARDONES J.M. ET URSÚA N. F. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, pp. 15-38.

³ *Ibidem*, pp. 16-17.

foucaultiana del poder, me plantea el objetivo de presentar el concepto y las características centrales del *poder disciplinario-ideológico*, considerando únicamente su lado punitivo, a partir de los discursos teóricos de Louis Althusser y Michel Foucault, con el fin de comprender cómo se ejercen sus métodos, técnicas y estrategias de dicho poder dentro del aula escolar del grupo 1ºA de la escuela primaria “Prof. Luis Gutiérrez Díaz”.

En el subcapítulo 1.1 se presenta la teoría de la ideología en general y de las ideologías en particular, centrándose en la creación de la identidad encarceladora en los sujeto por medio de la interpelación. En el subcapítulo 1.2 se presenta la analítica foucaultiana del poder en general y del poder disciplinario en particular, focalizando el análisis de este último en la metáfora de la “huella” formada por medio del ejercicio u otros métodos disciplinarios. En el subcapítulo 1.3 se presenta el funcionamiento del poder disciplinario-ideológico y su rasgo más característico: la materialización discursiva; pero sin antes mostrar que es legítimo teóricamente concatenar la disciplina con la ideología.

El capítulo 2, llamado *Del carácter constitutivo del poder disciplinario-ideológico: la constitución del sujeto a través de la sujeción en Immanuel Kant y Judith Butler*, se plantea el objetivo de presentar las características centrales del concepto de *sujeto*, articulado con el polo constituyente del poder disciplinario-ideológico y recuperando los discursos teóricos de Immanuel Kant y Judith Butler, con el fin de comprender cómo se forma el sujeto en la sujeción y efectuar una presentación teórica-metodológica acerca del caso analizado dentro del grupo 1ºA de la escuela primaria “Prof. Luis Gutiérrez Díaz”.

En el subcapítulo 2.1 se presenta la tesis de la exigencia de la sujeción del sujeto en el pensamiento ético, moral y pedagógico de Immanuel Kant. En el subcapítulo 2.2 se presenta la interpretación que hace Judith Butler acerca de la sujeción del sujeto en Foucault, para así reflexionar en torno al modo como el poder disciplinario-ideológico es interiorizado y transformado de una punición a una constitución del sujeto. En el subcapítulo 2.3 se realiza una breve presentación teórica metodológica del estudio efectuado en la escuela primaria “Prof. Luis Gutiérrez Díaz”.

El capítulo 3, titulado *El poder, el sujeto y lo pedagógico: presentación e interpretación del trabajo de campo realizado en el aula de 1ºA de la escuela primaria "Prof. Luis Gutiérrez Díaz"*, se plantea el objetivo de presentar los resultados del trabajo de campo llevados a cabo en el grupo 1ºA de la escuela primaria "Prof. Luis Gutiérrez Díaz", articulándolos con los conceptos teóricos desarrollados en los capítulos precedentes, para mostrar cómo funciona el poder disciplinario-ideológico dentro del aula escolar contemporánea.

En el subcapítulo 3.1 se realiza una breve presentación general del trabajo de campo llevado a cabo en el grado 1º A de la escuela primaria "Prof. Luis Gutiérrez Díaz". En el subcapítulo 3.2 se presentan los análisis e interpretaciones de los datos de campo, tratando de concatenar a estos con los discursos teóricos desarrollados en los capítulos anteriores. En el subcapítulo 3.3 se reflexiona brevemente en torno al vínculo entre el poder y lo pedagógico, lo cual desemboca en una pequeña propuesta pedagógica para tratar de solucionar algunos problemas acerca del ejercicio del poder disciplinario-ideológico dentro del grado 1º A de la escuela primaria ya mencionada. Cabe señalar que esta pequeña propuesta pedagógica dirigida a los maestros de la escuela primaria no pretende imponer marcos normativos del "buen quehacer docente", sino, más bien, incita a la reflexión y transformación de su práctica educativa⁴ en cuanto al uso del poder.

En las "Conclusiones" se reflexiona acerca de la manifestación de esa ambigüedad que caracteriza al poder disciplinario-ideológico dentro del aula estudiada. En el "Anexo" se incluye la transcripción de la primera observación participante, para que los lectores conciban la manera en la cual fueron trabajados los datos de campo.

⁴ Como efecto de esclarecimiento, es menester señalar que cuando hablamos de práctica educativa nos referimos a los acontecimientos de orden educativo que ocurren dentro y fuera del aula y que implican a docentes y alumnos, pero donde necesariamente esas situaciones están enmarcadas por regulaciones institucionales. "La práctica educativa, por su parte, se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y del estudiante, pero que responden a un marco curricular, con determinados objetivos de formación, circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los estudiantes." AQUINO ZUÑIGA, Silvia Patricia ET AL. "Evaluación de la práctica educativa. Una revisión de sus bases conceptuales", en Revista electrónica *Actualidades investigativas en educación*, p. 14.

En la “Bibliografía” se presentan los libros más relevantes para la construcción de esta investigación, si bien otros textos leídos en su totalidad fueron excluidos por no ser de primera importancia.

**CAPÍTULO 1. DEL CARÁCTER PUNITIVO DEL PODER
DISCIPLINARIO-IDEOLÓGICO: ACERCAMIENTO A LA
TEORÍA DE LA IDEOLOGÍA DE LOUIS ALTHUSSER Y A
LA ANALÍTICA FOUCAULTIANA DEL PODER**

En este primer capítulo se presenta el concepto y las características centrales del *poder disciplinario-ideológico*, considerando únicamente su *carácter punitivo*, a partir del discurso teórico de Louis Althusser y Michel Foucault.

En el subcapítulo 1.1 se presenta la *teoría de la(s) ideología(s) de Louis Althusser*, retomando principalmente dos textos del autor y focalizándolos en la tesis de la interpelación ideológica. Se mostrará el concepto, las características, etc., de la ideología y de las ideologías, así como ese mecanismo que permite la punición del sujeto bajo el yugo de la identidad: la interpelación.

En el subcapítulo 2.2 se presenta la *analítica foucaultiana del poder en general y la problematización del poder disciplinario en particular*, retomando varios textos del autor. En un primer momento, se presenta el concepto y las características del poder desde la perspectiva foucaultiana. En un segundo momento, se presenta el concepto, las características y el funcionamiento del poder disciplinario, tomando como eje la metáfora de la “huella” e ilustrando por medio de ejemplos escolares.

En el subcapítulo 1.3 se exponen unas breves reflexiones acerca del funcionamiento del *poder disciplinario-ideológico*, que es –pero no únicamente– la articulación de la disciplina tal como la teorizó Foucault con la ideología tal como la pensó Althusser. Pero sin antes haber mostrado que es legítimo pensar la articulación de estos dos mecanismos de poder.

1.1. La teoría de la(s) ideología(s) de Louis Althusser

En este subcapítulo se presenta la teoría de la(s) ideología(s) formulada por Louis Althusser, así como la noción de ideología en general. Para ello, se recuperarán principalmente dos textos fundamentales de este pensador francés, a saber: *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado* y *Sobre la reproducción*.

En ambos libros se encuentra contenida gran parte de las teorías althusserianas de la ideología y de las ideologías. Se encuadran dentro del marxismo estructuralista⁵. Pero no se limitan a formular simples comentarios sobre Marx, sino que, respetando la literatura marxista, hacen grandes e innovadoras aportaciones al campo del saber marxista. Entre ellas se puede mencionar su reconceptualización de la noción de ideología, su teoría de la interpelación ideológica y sus reflexiones en torno a los Aparatos ideológicos del Estado (AIE).

Se puede decir que la intención fundamental de Louis Althusser al escribir *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*, no es sino aseverar que la reproducción de las relaciones de producción se efectúa principalmente a través de la interpelación ideológica. Sus intereses son estrictamente críticos: él plantea que la dominación de la clase dominante se realiza –entre otras estrategias- mediante la imposición de su ideología hacia las clases dominadas. Althusser presenta, con intenciones críticas y revolucionarias, ese mecanismo tan especial que permite la dominación de las clases privilegiadas. Cabe señalar que la intención del libro debe colocarse dentro del contexto en el que vio la luz, es decir, dos años después del mayo francés.

Antes de exponer brevemente la reflexión teórica althusseriana, es menester explicitar un punto importante para esta investigación. El título de este subcapítulo

⁵ De ese modo Étienne Balibar designa a la interpretación del marxismo propuesta por Althusser. Vid. ÉTIENNE, Balibar. "Prefacio. Althusser y los 'aparatos ideológicos de Estado'", en ALTHUSSER, Louis. *Sobre la reproducción*, p. 12. Además, si se puede afirmar que Althusser teoriza desde el marxismo estructuralista, es debido principalmente a que gran parte de su teoría de la interpelación ideológica se encuentra justificada dentro del marco de la reproducción de las relaciones de producción, que se puede decir es una de las "estructuras" centrales en el pensamiento de Althusser. Y eso es completamente notorio en las últimas páginas de *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*. Vid. ALTHUSSER, Louis. *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*, pp. 79-80.

dice que se abordará la teoría de las ideologías de Althusser. Sin embargo, como cualquier lector de este pensador sabe, sus formulaciones teóricas acerca de las ideologías son sumamente escasas; en cambio, sus tesis sobre la ideología en general son varias y han revolucionado el concepto mismo.

Por lo tanto, debido a la brevedad de las reflexiones en torno a las ideologías, en este capítulo se revisará la teoría althusseriana de la ideología, para así poder recuperar los comentarios –pequeños pero significativos- sobre las ideologías particulares. Se tratará de entretrejer la teoría de la ideología con las breves reflexiones acerca de las ideologías, pero recordando que para este pensador francés lo más importante radicaba en las premisas teóricas de la ideología en general, puesto que de ellas dependía la teoría o teorías de las ideologías⁶. Ante todo, plantea que la ideología en general se le debe denominar Ideología Primaria, mientras que a las ideologías se les puede denominar ideologías secundarias o subordinadas⁷.

Si bien sabemos que la ideología althusseriana⁸ le debe mucho a la concepción de Marx, cabe señalar que ambas difieren entre sí. Althusser señala claramente en *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado* que la noción de ideología no fue acuñado por primera vez por Marx; fue utilizada primeramente por los Ideólogos Destutt de Tracy y Cabanis, para quienes la ideología era la teoría de la génesis de las ideas. Marx retoma en su juventud el concepto pero en un sentido diferente al de estos dos autores; no obstante, según Althusser, la ideología es definida por

⁶ ALTHUSSER, Louis. *Sobre la reproducción*, pp. 120-121 y p. 213. Desde el principio del capítulo XII del texto mencionado, el pensador francés dice que va a realizar un análisis de la ideología en general, y no de las ideologías en particular. Para esa advertencia también. *Vid.* ALTHUSSER, Louis. *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*, pp. 48-49.

⁷ ALTHUSSER, Louis. *Sobre la reproducción*, p. 120.

⁸ Cabe señalar que si bien en *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado* el concepto de ideología tiene un sentido más o menos peyorativo y negativo, en “Notas sobre los AIE” (publicado a mediados de los 70’) Althusser manifiesta que también puede presentar rasgos positivos. La ideología resulta ser negativa cuando se encuentra fundamentada en creencias y prácticas que legitiman una ilegitimidad como la explotación del individuo dentro del orden capitalista: como sucede en el caso de la ideología burguesa. Y, en ese sentido, Althusser asevera que la ideología proletaria es diametralmente opuesta a la ideología burguesa, pues es crítica y revolucionaria. Esto demuestra que para Althusser todos esos conceptos no sólo tienen un carácter negativo, sino que todo depende del uso que se les dé.

Marx en esa época en términos positivistas y, por consiguiente, se encontraba muy lejos del marxismo. Marx tuvo que esperar hasta *El capital* para dejar algunos rastros de una teoría marxista de la ideología⁹.

Althusser parte de la noción marxista de ideología, pero la replantea desde una perspectiva estructuralista: procede a revolucionar el concepto, tanto a nivel teórico como político. En el capítulo XII de *Sobre la reproducción*, antes de presentar su teorización sobre la ideología, Althusser pone en tela de juicio aquellas dos interpretaciones que han concebido a la ideología, según él, de manera limitada. Ambas interpretaciones parten de que el hombre, en la ideología, se representa de forma imaginaria sus condiciones de existencia.

La primera interpretación, según Althusser, fue formulada por hombres del siglo XVIII que afirmaban que la ideología era el resultado de las mentiras creadas por los déspotas o sacerdotes, presentadas al pueblo como verdades absolutas para que los obedecieran. La segunda interpretación proviene de Feuerbach, y recuperada por Marx en sus obras de juventud. Ellos encontraban la causa de la alienación ideológica ya no en las mentiras de ciertos hombres malvados que deseaban mandar al pueblo, sino, más bien, planteaban que lo que estaba alienado eran las propias condiciones de existencia a causa del trabajo alienado impuesto por la sociedad capitalista¹⁰.

Partiendo de su postura estructuralista, es evidente que Althusser rechaza taxativamente estas dos interpretaciones. La primera es excluida porque otorgando primacía a la noción de estructura, Althusser ya no podía afirmar que la voluntad de ciertos hombres malos fuese la causa de la ideologización del pueblo: esto sería caer en una fuerte contradicción con su postura teórica, ya que, como todos lo saben muy bien, el estructuralismo se opuso tajantemente al voluntarismo subjetivo. La segunda interpretación, asimismo, fue rechazada por Althusser por la misma razón: partiendo de cierto formalismo estructural, el centro de gravedad del análisis de la causa de la ideologización ya no podía recaer en el concepto de alienación. Al igual

⁹ ALTHUSSER, Louis. *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*, pp. 47-48.

¹⁰ ALTHUSSER, Louis. *Sobre la reproducción*, pp. 220-222.

que con el voluntarismo subjetivo, la alienación estaba atrapada en los discursos a los cuales se oponía Althusser.

Es a causa de la insuficiencia de estas exégesis que Althusser se propone replantear por completo la teoría marxista de la ideología. Al socavar tanto la interpretación de los hombres del siglo XVIII como la de Feuerbach, Althusser propone el siguiente concepto de ideología: “La ideología es una ‘representación’ de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia.”¹¹ A diferencia de las otras, este concepto ya no hace caer el punto nodal ni en el voluntarismo subjetivo ni en la alienación. Lo importante es destacar que ya no asevera que la ideología son las condiciones de existencia imaginarias ni, mucho menos, las mentiras creadas por ciertos hombres perversos, sino que es la representación de la relación imaginaria que se entabla entre los sujetos y sus condiciones de existencia. El centro de reflexión debe ser esa relación imaginaria, en donde se crea o produce la ideología.

Decir que lo que el individuo se representa en la ideología es la relación imaginaria que establece con sus condiciones reales de existencia es equivalente a la siguiente afirmación: en la ideología lo que el individuo se representa imaginariamente son las relaciones de producción¹²: no comprende o no puede comprender el velamiento que recae sobre el funcionamiento real de las relaciones de producción, es decir, que son relaciones de explotación. Por lo tanto, la ideología vela el fenómeno de que las relaciones de producción capitalista son relaciones de explotación. Se trata de “ocultar” el simple hecho” de que en las sociedades capitalistas la mayoría de los individuos se encuentran insertos en sistemas de explotación.

Por ejemplo, llevando la tesis anterior a niveles más concretos, se puede decir que la función de una ideología subordinada como la ideología moral es hacer “marchar solos” a los trabajadores bajo el supuesto de que es su “deber moral” soportar las precarias condiciones de trabajo en las que están insertos. O, en el caso de otra ideología particular, les hace creer a los trabajadores que siendo “hombres libres”

¹¹ ALTHUSSER, Louis. *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*, p. 52.

¹² ALTHUSSER, Louis. *Sobre la reproducción*, p. 222.

pueden escoger “libremente” donde laborar, a condición de que la ideología haya ocultado que fue la división social-técnica del trabajo presente en los Aparatos ideológicos del Estado la que ha determinado el lugar de los trabajadores. Algo similar creo que ocurre con la ideología católica; le dice a los trabajadores lo siguiente: “Dios ha dispuesto que las cosas sea así. Por lo que tendrás que soportar el arduo y pesado trabajo dentro de la fábrica. ¡No hay más que hacer!” Lo que tanto la ideología como las ideologías que se conglomeran en ella pretenden es naturalizar y legitimar la esencia de la sociedad capitalista: la relaciones de producción como relaciones de explotación.

En efecto, mientras los explotados conciben su condición de explotados como algo ordenado por Dios, el deber o la naturaleza, los explotadores legitiman su status como condición de orden divino. Como señala Althusser:

El “bello engaño” de la ideología tiene pues un doble uso: se ejerce sobre la conciencia de los explotados para hacerles aceptar como “natural” su condición de tales: actúa también sobre la conciencia de los miembros de la clase dominante para permitirles ejercer como “natural” su explotación y dominación.¹³

Ahora bien, articulado a lo anterior, Althusser propone una tesis muy innovadora: la ideología es material, tiene una existencia material. Pero, ¿qué significa exactamente esto? Suele creerse –incluso el joven Marx lo hizo– que la ideología son sólo ideas ilusorias. No obstante, la ideología se concreta en prácticas reales insertas en rituales concretos que se rigen bajo el modelo de la iterabilidad, llevadas a cabo dentro de instituciones concretas. De ahí que diga: “[...] la ideología existente en un aparato ideológico material que prescribe prácticas materiales reguladas por un ritual material, prácticas éstas que existen en los actos materiales de un sujeto que actúa con toda conciencia según su creencia.”¹⁴

Se puede tomar un ejemplo para mostrar la materialidad de la ideología. La ideología católica se manifiestan en prácticas reales como asistir a la iglesia,

¹³ ALTHUSSER, Louis. *La filosofía como arma de la revolución*, p. 53.

¹⁴ ALTHUSSER, Louis. *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*, p. 63.

arrodillarse en la misa, hacer penitencia, arrepentirse, persignarse, santiguarse, etc. Pero si el sujeto cree en Dios no es tanto por la creencia en sí, sino porque esta ha sido formada por los actos rituales como rezar, arrodillarse, persignarse, etc.¹⁵

Althusser también asevera que la ideología no tiene historia, es eterna. Cuando plantea que la ideología es omnihistórica pone de manifiesto su postura estructuralista, ya que la concibe como una estructura¹⁶.

Pero al hacer ese planteamiento, Althusser distingue entre la teoría de la ideología en general y la teoría de las ideologías secundarias. Con respecto a estas dice que poseen una historia que las ha constituido y las hace variables a través del tiempo; pero con respecto a la ideología en general sí plantea que no tiene historia. Y esto lo deja muy claro en los siguientes términos:

Pues por una parte creo poder sostener que las ideologías *tienen una historia propia* (por más que determinada en última instancia por la lucha de clases en los aparatos de la reproducción de las relaciones de producción); y por otra parte creo poder sostener al mismo tiempo que *la ideología en general no tiene historia*, no en un sentido negativo (su historia está fuera de ella), sino en un sentido absolutamente positivo.¹⁷

La estructura de la ideología es inmutable: su forma no ha cambiado a lo largo de la historia. Pero en lo que se refiere a las ideologías, plantea que en cuanto a su forma se refiere funcionan de acuerdo a los lineamientos de la teoría de la ideología en general; sin embargo, lo que cambia es su contenido, ya que varían históricamente y dependen de diversos aspectos contextuales. Es a partir de ello que este pensador habla de ideologías regionales como la ideología religiosa, jurídica, política, filosófica, moral, etc. Y también de ideologías de clase como la ideología proletaria, burguesa, feudal, esclavista, etc.¹⁸.

¹⁵ *Ibidem* pp. 59-61.

¹⁶ ALTHUSSER, Louis. *Sobre la reproducción*, pp. 213-215.

¹⁷ *Ibidem* p. 214.

¹⁸ *Ibidem* p. 213.

Es cierto que este pensador francés asevera que la ideología se materializa en los Aparatos ideológicos del Estado, pero también es verdad que afirma que en las prácticas de estos se crean otras ideologías que en cierta medida dependen de la ideología. Estas ideologías se forman dentro de dichas instituciones, en sus prácticas, pero no gozan de autonomía absoluta pues dependen en gran medida de la ideología en general.

El autor plantea que cualquier ideología se constituye por el agrupamiento de diversas ideologías secundarias¹⁹. Estas, constituidas en diferentes momentos históricos, se pueden presentar de manera independiente, pero conglomerándose permiten la formación y funcionamiento de una ideología primaria dominante. Althusser lo dice claramente: “[...] la unidad de estas diferentes ideologías regionales –religiosa, moral, jurídica, política, etc.- la asegura su subsunción bajo la ideología del Estado [...]”²⁰.

Ahora bien, el eje vector de la teoría althusseriana de la ideología reside en su tesis acerca de la interpelación ideológica, la cual constituye individuos concretos en sujetos concretos.

Sugerimos entonces que la ideología “actúa” o “funciona” de tal modo que “recluta” sujetos entre los individuos (lo recluta a todos) o “transforma” a los individuos en sujetos (los transforma a todos) mediante esta operación muy precisa que llamamos *interpelación*, la cual se representa sobre el tipo mismo de la más banal interpelación policial (o no) de todos los días: “¡Eh, usted!”²¹

Desde la perspectiva althusseriana, la interpelación ideológica puede ser concebida como un llamado de alguna autoridad (Sujeto) a un individuo cualquiera, merced al cual se transforma en sujeto. Esta transformación del individuo en sujeto no es otra cosa sino el otorgamiento de una *identidad encarceladora*²² que determina su modo de ser bajo el modelo de lo idéntico. La interpelación exige una obediencia del sujeto

¹⁹ *Ibidem* p. 176.

²⁰ *Ibidem* p. 223.

²¹ *Ibidem* p. 229.

²² Así como Althusser plantea que el concepto de sujeto ideológico es una proposición tautológica, también se puede aseverar que la noción de identidad encarceladora es un concepto tautológico, ya que la identidad es en sí misma encarceladora.

hacia la autoridad, así como una sumisión a sus imperativos. Es a través de esta obediencia que la identidad de la autoridad es reflejada en el sujeto interpelado. Es decir, se impone la identidad como modo de ser del sujeto y, por lo tanto, acontece cierta parálisis en él. Sin embargo, este mecanismo de poder también presenta un carácter constitutivo, en el cual la ideología, al demandar sumisión, los constituye como sujetos. Esto no es completamente negativo, ya se verán los motivos.

Si bien al inicio Althusser plantea que la interpelación se efectúa mediante una ideología, en textos más tardíos ya no sólo es *una* ideología la que realiza la interpelación, sino, más bien, *diversas* ideologías que se relacionan y mantienen inmersos a los individuos en constantes procesos de interpelación. Ya sean ideologías familiares, religiosas, escolares, jurídicas, morales, estéticas, etc., el sujeto es siempre interpelado por ellas en instituciones y contextos diferentes.

La interpelación del individuo en sujeto que lo convierte en sujeto ideológico no se realiza a partir de una ideología única, sino de *varias ideologías* a la vez, bajo las que el sujeto *vive* y *actúa* su práctica, ideologías ya sean muy “locales”, como un sujeto en su *familia* y en su *trabajo*, en sus relaciones inmediatas con sus parientes o semejantes, ideologías más extensas, “locales” en sentido amplio, o “regionales” o “nacionales”, en gran parte y en el origen siempre heredadas del pasado –la tradición-.²³

Aquí se encuentra una gran similitud con la tesis foucaultiana de las mallas del poder, en la cual el sujeto es afectado por diversos micropoderes. Se podría decir, en un sentido foucaultiano, que así como el sujeto está atrapado en una microfísica del poder, también es presa de una red de diversas interpelaciones ideológicas vinculadas entre sí.

Pero lo más interesante de esta propuesta teórica es que, según Althusser, estas múltiples interpelaciones a las que está sometido el sujeto tienen un carácter habilitantes, en el sentido de que entre ellas se forman juegos que permiten el movimiento en la toma de posición. Es a causa de que el sujeto es interpelado numerosas veces, que tiene la posibilidad de moverse entre ellas y, por lo tanto,

²³ ALTHUSSER, Louis. *Filosofía y marxismo*, p.126.

cambiar de posición ética-política²⁴. Paradójicamente, es en estos mecanismos de punición es donde yace la posibilidad de transformación del modo de ser del sujeto. Si este no fuese afectado por una gran diversidad de ideologías, no sería posible la existencia de aquello que se denomina como “proceso histórico de subjetivación”.

Así pues, para tratar de comprender un poco más cómo funciona el proceso de la interpelación ideológica merced al cual se pune y constituye al sujeto, resulta indispensable presentar las cuatro escenas que Althusser toma como ejemplo para ilustrar la interpelación.

1) La escena clásica de la interpelación es cuando un transeúnte va caminando por la calle y un policía lo llama con un “¡Eh, usted, oiga!”²⁵ A través de esta escena ampliamente comentada, lo que Althusser pretende mostrar es que el individuo se constituye en sujeto merced al llamado de alguna autoridad. Se puede afirmar de forma tentativa que cuando la autoridad llama al sujeto, lo que acontece es la creación en ese mismo sujeto de una identidad encarceladora que determina su modo de ser bajo el modelo de lo idéntico y la identidad. Esta imposición de la identidad es un momento importante en la dominación de las clases privilegiadas, ya que produce cierta parálisis en el sujeto.

2) El otorgamiento de los nombres y apellidos del aún-no-bebé desde antes del nacimiento. A través de esta escena Althusser muestra que al designar al aún-no-bebé bajo una denominación, se le otorga desde ya una identidad encarceladora que lo coacciona a modelar su modo de ser tomando como referencia lo idéntico: “[...] se sabe de antemano que llevará el Apellido de su Padre; tendrá pues una identidad y será irremplazable.”²⁶

En esta escena el pensador francés también nos habla acerca de la interpelación primaria o fundacional: es cuando los padres designan los nombres y apellidos del aún-no-bebé, el momento merced al cual acontece la existencia del sujeto. Es por

²⁴ *Ibidem* pp. 126-127.

²⁵ Para esta famosísima escena que ejemplifica magistralmente el fenómeno de la interpelación ideológica. *Vid.* ALTHUSSER, Louis. *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*, p. 68-69

²⁶ *Ibidem* p. 71.

medio de esto que Althusser aborda la cuestión preontológica del sujeto, asegurando que incluso desde antes nacer el aún-no-bebé es siempre-ya sujeto.

Ante esto, se podría preguntar: ¿Pero cómo podría ocurrir eso si todavía ni siquiera es un bebé? Lo que pasa es que la interpelación de la autoridad que se realiza en la calle no es sino un procedimiento coadyuvante de una interpelación más fundacional que esa; ese llamado que designa al sujeto desde antes de nacer es la imposición de una identidad encarceladora a través del nombre dado por los padres. La primera interpelación que constituye al sujeto, pero que no forma su conciencia (¿eso será más tarde, mediante el llamado de la autoridad de otras interpelaciones, como el caso de la interpelación policial?), es la designación de los nombres y apellidos del bebé. Por medio de ella, en el bebé se depositan los imaginarios que deberá cumplir a lo largo de su existencia y que, de alguna manera, son la imposición autoritaria de los ideales de los padres y la familia, que se expresan en una identidad de lo que debe ser un sujeto, un hombre, una mujer, etc.

3) La escena cuando Dios llama a Pedro por su nombre, y, al hacerlo, lo constituye como sujeto. Por medio de esta escena Althusser destaca varios rasgos específicos de la interpelación ideológica. El hecho de que Dios llame a Pedro quiere decir que el sujeto es siempre pasivo y, por consiguiente no es él quien se constituye a sí mismo sino que es la autoridad el que lo forma. Por lo que al ser la autoridad su agente formador, el sujeto lo debe obedecer.

También nos muestra que cuando Pedro le responde a Dios que él es Pedro, es decir, cuando asume pasivamente la identidad que le ha otorgado, es signo de que el sujeto ha aceptado sus condiciones de existencia y ha afirmado mantener el orden establecido, creo que esta confirmación de ser lo que es conlleva no luchar jamás por una transformación de sí mismo o de los otros²⁷. El otorgamiento de identidad es correlativo a la legitimación de la dominación y, a la vez, la negación de la transformación subjetiva.

²⁷ ALTHUSSER, Louis. *Sobre la reproducción*, pp. 232-234.

Y esto es planteado explícitamente cuando Dios le dice a Pedro lo siguiente: “¡He aquí tu lugar en el mundo! ¡He aquí lo que debes hacer!”²⁸ Un poco más adelante, Althusser lo plantea en los siguientes términos: “[...] si obtiene el *reconocimiento* que de ellos ocupan exactamente el lugar que ella les ha asignado como suyo en el mundo, una residencia fija (‘¡Es verdad, estoy aquí, obrero, patrón, soldado!’) en este valle de lágrimas [...]”²⁹. Como se puede observar en esta última, se habla de una identidad encarceladora que tiene como uno de sus propósitos generar una parálisis en el sujeto.

4) La autopresentación de Dios ante Moisés como “Yo Soy el que Soy”. Mediante esta escena, Althusser profundiza sus análisis acerca del papel de la autoridad en la constitución del sujeto. Es Dios, en el caso de la ideología religiosa, u otras autoridades dependiendo de los Aparatos ideológicos del Estado en los que se encuentre el sujeto (en el caso del AIE escolar, los maestros, directores, prefectos; en el caso del AIE familiar, los padres, los abuelos, etc.), los que constituyen imperativamente al sujeto.

En esta escena Althusser explicita una de las características fundamentales de la interpelación: el *desdoblamiento especular* de la ideología, esto es, el hecho de que en la interpelación el sujeto es creado a imagen y semejanza de la autoridad. La identidad del sujeto es idéntica a la identidad de aquel que lo interpeló.

Cuando Althusser habla del carácter doblemente especular de la ideología también se refiere a ese reconocimiento que se da entre el sujeto y la autoridad (Sujeto). Después de que la autoridad le ha otorgado al sujeto la identidad que corresponde exactamente a su imagen, acontece un reconocimiento mutuo entre ambos que funciona como un otorgamiento de la existencia: el Sujeto, al mirar su imagen de identidad en el sujeto, sabe que existe; por el contrario, el sujeto sabe que existe porque posee la identidad del Sujeto³⁰.

²⁸ ALTHUSSER, Louis. *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*, p. 73.

²⁹ *Ibidem* p. 74.

³⁰ ALTHUSSER, Louis. *Sobre la reproducción*, p. 235.

El funcionamiento de la interpelación ideológica es presentado por Althusser en tres puntos.

La estructura doblemente especular redoblada de la ideología asegura, pues, a la vez:

1/ la *interpelación* de los individuos en cuanto sujetos;

2/ el *reconocimiento* mutuo entre los sujetos y el Sujeto, y entre los sujetos mismos, y el reconocimiento del sujeto por él mismo; y

3/ la *garantía* absoluta de que todo está bien así: de que Dios es realmente Dios, que Pedro es realmente Pedro, y de que, si la sujeción de los sujetos al Sujeto es realmente respetada, todo irá bien para ellos: serán “recompensados”.³¹

Creo que esto puede entenderse, desde la perspectiva de esta investigación, como lo siguiente: el funcionamiento de la ideología asegura tres aspectos: 1) le otorga una identidad encarceladora a los individuos, convirtiéndolos en sujetos: sujeción del modo de ser del sujeto al modelo de lo idéntico y la identidad. 2) Permite que la autoridad (Sujeto) refleje su imagen de identidad en el sujeto, dando como resultado un reconocimiento entre ellos, es decir, aseguran entre sí su certeza de existencia. Y también permite que el sujeto se reconozca a sí mismo a imagen de la identidad. 3) Al otorgarle la identidad al sujeto y al asegurar mutuamente su certeza de existencia, se posibilita cierto quietismo y parálisis, siempre presente pero jamás absoluto.

Para finalizar este subcapítulo se puede decir que si bien es cierto que el otorgamiento de una identidad encarceladora mediante la interpelación ideológica resulta negativo, pues determina el modo de ser del sujeto al modelo de lo idéntico, ello resulta positivo si se considera que ese otorgamiento es la condición de posibilidad de la constitución ética del sujeto. Es cierto que la interpelación pune al sujeto en tanto le da una identidad que es el reflejo de la imagen de la autoridad, no sólo porque a través de ella se perpetúa la dominación sino también porque

³¹ *Ídem*

desemboca en una relativa parálisis del sujeto. Sin embargo, ese fenómeno resulta positivo considerando que esa punición del sujeto no es sino la condición de posibilidad de su constitución como ser. Por lo que se podría aseverar que en un primer momento la interpelación castiga al sujeto, pero ello resulta en un habilitamiento del sujeto. Esa tesis no fue ignorada por Althusser o Foucault, aunque fue Butler quien la explicitó. Pero desde tiempo atrás ya Immanuel Kant había dado cuenta de ello de manera implícita en su gran edificio ético, desde un enfoque teórico diferente y usando otros términos.

1.2. Acercamiento a la concepción foucaultiana del poder y a la problematización del poder disciplinario

En este subcapítulo se presenta, en primer lugar, la analítica foucaultiana del poder en general, tomando como referencia algunos textos como *Vigilar y castigar*, *El poder psiquiátrico* y *La voluntad de saber*.

A continuación se presenta la problematización del poder disciplinario en particular, a partir del estudio de esos mismos textos. Se retoma la metáfora de la “huella” y el “modelo” del ejercicio para comprender el funcionamiento del poder disciplinario. Para concretar las reflexiones teóricas se ilustra con ejemplos del ámbito escolar.

Para comprender la analítica foucaultiana del poder en general no se debe analizar sólo el poder como concepto aislado, sino articularlo con otros dos conceptos que en varios de los estudios políticos de Foucault se encuentran presentes: cuerpo y verdad. Por lo que se formaría un trinomio, *poder-cuerpo-verdad*. Sólo a partir de él se puede comprender el sentido de las reflexiones políticas de este filósofo francés.

Esta relación entre poder-cuerpo-verdad es denominado por Foucault como una *tecnología política del cuerpo*³² (el término tecnología alude a la verdad y al saber, la política se refiere al poder): un poder que en tanto se ejerce sobre el cuerpo produce un saber y una verdad sobre él, no sólo acerca de su funcionamiento sino también acerca de sus procesos de docilización y utilización: cómo hacerlo trabajar, cómo someterlo mejor, cómo regularlo como proceso biológico, cómo normalizarlo, cómo dirigirlo y conducirlo, etc.

El poder, entendido en un sentido general y haciendo abstracción de cualquiera de los “tipos” estudiados por Foucault, se ejerce sobre la singularidad somática.

Pero el cuerpo está también directamente inmerso en un campo político. Las relaciones de poder lo convierten en una presa inmediata; lo cercan, lo

³² Este término está presente en gran parte de su obra de los años 70. Pero no es sino en *Vigilar y castigar*, donde se usa explícitamente. Vid. FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, pp. 34-36.

marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a trabajos, lo obligan a ceremonias, exigen de él signos.³³

Ahora bien, los aportes de Foucault al campo del análisis el poder han sido muchos, pero creo que tal vez los más significativos sean estos: 1) La propuesta de la productividad del poder. 2) La propuesta del poder como ejercicio. 3) La propuesta de la correlación entre poder-saber.

Ante todo, resulta necesario explicitar que cuando Foucault analiza las relaciones de poder no se pregunta ¿qué es el poder?, ¿por qué se ejerce el poder? o ¿de dónde viene el poder? Lo que él se cuestiona es el “cómo del poder”. Entendiendo ese cómo no como ¿cómo se manifiesta en sí mismo?, sino, más bien, ¿cómo se ejerce el poder?, es decir, a través de qué medios funciona.

1) Se puede decir que la tesis de la productividad del poder es el rasgo fundamental de la analítica foucaultiana del poder. Cuando se leen algunos de sus libros o cursos de los años 70, ya sea *Vigilar y castigar*, *La sociedad punitiva*, *El poder psiquiátrico*, *Los anormales*, etc. se percibe que el poder como productividad atraviesa todo el texto, ya sea implícita o explícitamente. Incluso se puede decir que esta tesis es el eje teórico a partir del cual se desarrollan esos dos grandes libros de Foucault que son *Vigilar y castigar* e *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*.

La analítica foucaultiana del poder parte de una concepción positiva del poder, y no de una concepción negativa del mismo. Foucault no pretendió analizar las relaciones de poder en términos de Aparato de Estado, bajo el modelo de soberanía, la ley o la represión. Este esquema también es nombrado por Foucault como modelo jurídico-discursivo o poder de soberanía³⁴.

Es en *La voluntad de saber* donde Foucault pone más abiertamente en tela de juicio el modelo jurídico-discursivo:

³³ *Ibidem* p. 35.

³⁴ Para un análisis del modelo jurídico-discursivo. *Vid.* FOUCAULT, Michel. *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, p. 76-86. Para un análisis detallado del poder de soberanía. *Vid.* FOUCAULT, Michel. *El poder psiquiátrico. Curso en el Collège de France (1973-1974)*, pp. 62-66.

[...] la mecánica del poder, y en particular la que está en juego en una sociedad como la nuestra, ¿pertenece en lo esencial al orden de la represión? ¿La prohibición, la censura, la denegación son las formas según las cuales el poder se ejerce de un modo general tal vez, en toda sociedad y seguramente en la nuestra?³⁵

Lo que el filósofo francés plantea no es que el poder no reprima o censure, sino que su principal cometido no es ese; su propósito esencial es producir, incitar, crear, transformar, etc. El poder es principalmente positivo.

Si el poder es productivo quiere decir que se produce en todas partes en donde existan sujetos, de un punto a otro, de una relación a otra. “El poder está en todas partes; no es que lo englobe todo sino que viene de todas partes.”³⁶ Las relaciones de poder se ejercen todos los días, en todo momento, por todas las personas: nadie está eximido de ejercer o sufrir relaciones de poder. En la fábrica, en la escuela, en el hospital, en la calle, en la casa, etc., el poder se manifiesta de un sujeto a otro sujeto.

2) El poder no se posee no sólo porque no sea una propiedad, sino porque es un ejercicio. Tampoco se posee porque son enfrentamientos belicosos que los sujetos establecen unos contra otros. Por último, no se posee dado que no se encuentran los que lo tienen y los que no lo tienen: todos lo ejercen.

Hay que admitir, en suma, que el poder se ejerce más que se posee, que no es el “privilegio” adquirido o conservado de la clase dominante sino el efecto de conjunto de sus posiciones estratégicas, efecto que manifiesta, y a veces acompaña, la posición de aquellos que son dominados.³⁷

A partir de las tesis de la productividad y el ejercicio, Foucault propone la metáfora de las “mallas” o “redes” para comprender el funcionamiento de las relaciones de poder. Estas son múltiples, móviles y se ejercen de un punto a otro. Toda la sociedad está atravesada por relaciones de poder (de ahí la metáfora de la “malla”);

³⁵ FOUCAULT, Michel. *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, p. 14.

³⁶ *Ibidem* p. 87.

³⁷ FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, p. 36.

es sostenida por mallas del poder disimuladas que coaccionan ininterrumpidamente a los individuos. Los cuerpos se encuentran atrapados en complejas y numerosas redes que atraviesan toda la sociedad pero que se hacen más visibles en las instituciones. Los cuerpos son sometidos por dispositivos, así como también por otros cuerpos con las que se vinculan.

Lo que Foucault trata de mostrar, mediante la metáfora de las “mallas”, es que las relaciones de poder son una “microfísica del poder”. Esto quiere decir que lo importante para el análisis del poder radica en comprender cómo se ejerce a un nivel microscópico, al nivel de su funcionamiento concreto: en la relación de un cuerpo a otro dentro de las escuelas, los hospitales, los talleres, las fábricas, las prisiones.

3) Pero la concatenación poder-cuerpo-verdad de la que se ha hablado más arriba se manifiesta más claramente en el binomio foucaultiano de poder-saber. Lo dice claramente: “El poder político no está ausente del saber, está tramado con éste.”³⁸

Y lo vuelve a repetir en innumerables textos como en *Vigilar y castigar*.

Hay que admitir más bien que el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque le sirva o aplicándolo porque le sea útil); que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo relaciones de poder.³⁹

Esta tesis puede ser un poco abstracta, e incluso induce a preguntar: ¿Cómo se establece este vínculo entre poder y saber? Para evitar este tipo de confusiones, Foucault ejemplifica este binomio a partir de dos casos concretos que llama “formas jurídicas”, si bien un poco más adelante de su trayectoria intelectual de los años 70 los denomina de otra manera. Esas formas nacen como instrumentos políticos, ejercen cierto poder sobre los cuerpos, pero, al hacerlo, producen un dominio de objetividad. Una es la indagación, ampliamente estudiada en *La verdad y las formas*

³⁸ FOUCAULT, Michel. *La verdad y las formas jurídicas*, p. 61.

³⁹ FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, p. 37.

jurídicas y en breves pasajes al final del capítulo “El panoptismo” en *Vigilar y castigar*. Pero no es sino en eso que denomina examen en donde más se detiene.

El examen ejerce “[...] un poder epistemológico, poder de extraer un saber de y sobre estos individuos ya sometidos a la observación y controlados por estos diferentes poderes.”⁴⁰ Es decir que en tanto vigila y castiga, produce un saber “científico” y “objetivo” de la subjetividad; un saber de la coerción y el sometimiento elaborado por instituciones como la escuela, la fábrica, el hospital, la prisión, etc.

En suma, se puede decir que la noción de poder, tal como lo visualizó Foucault, se puede conceptualizar de la siguiente manera: son las *relaciones de fuerza* que se ejercen en un campo determinado que, a través de *batallas y enfrentamientos*, se refuerzan o se minan de tal forma que constituyen sistemas *estratégicos o tácticas* que en algunas ocasiones se cristalizan en instituciones o individuos, dando como resultado efectos terminales de dominación pero siempre móviles y, por tanto, suscitando *resistencias*.

Para presentar la analítica foucaultiana del poder disciplinario se recurrirá a la metáfora de la “huella” en el cuerpo, tal como Foucault la concibe al final del capítulo 4 de *Vigilar y castigar*, “La benignidad de las penas”; así como tomando ejemplos de algunas situaciones dentro de la escuela. Es mediante estas como podremos ver el funcionamiento concreto de las disciplinas, lo cual servirá para introducirse en el análisis teórico de los datos obtenidos durante el trabajo de campo que serán mostrados a lo largo del subcapítulo 3.2. Se partirá fundamentalmente de *Vigilar y castigar*, aunque también serán recuperados otros textos.

Cabe señalar que *Vigilar y castigar* puede ser entendido y explicado a partir de las metáforas y las escenas históricas a las que alude Foucault a lo largo del libro. Es un teatro y tal vez un film, porque retrata varias metáforas y escenas que explicitan

⁴⁰ FOUCAULT, Michel. *La verdad y las formas jurídicas*, p. 142.

el sentido y contenido del texto. Este inicia con la escena del suplicio de Damiens y a continuación muestra la escena de la reglamentación puntillosa de un centro penitenciario, para contrastar dos regímenes punitivos muy distintos. También está la escena del modelo de la peste que contrasta con el modelo de la lepra, para mostrar el poder disciplinario en su pleno funcionamiento. Y gran parte de la teorización acerca del poder disciplinario se “concreta” en la metáfora del Panóptico de Bentham, etc.

En este texto fundamental, Foucault proporciona una definición muy clara del concepto de disciplina que resulta indispensable citar: “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 es a lo se puede llamar disciplinas.”⁴¹

Lo más importante de este concepto es que en él se expresa que este “tipo” de poder tiene como objeto la singularidad somática considerada en sus detalles, en tanto la transforma en algo dócil y útil, es decir, que tiende a volverla más productiva y más fácil de controlar. También se manifiesta que este poder no es una forma terminal y omnipotente, sino que es un conjunto de pequeños dispositivos invisibles al observador despistado, pero que en su interrelación tienen efectos realmente significativos en el cuerpo y la subjetividad.

De ahí, precisamente, que Foucault afirme que la disciplina fabrica cuerpos sometidos y cuerpos ejercitados, es decir, cuerpos dóciles. Disocia las fuerzas del cuerpo en dos elementos: fuerza económica, aumentar la utilidad o hacer un cuerpo útil, y fuerza política, aumentar la docilidad y disminuir la resistencia, hacer un cuerpo obediente. Existe una relación entre la utilidad y obediencia del cuerpo: a mayor obediencia corresponde mayor utilidad y a mayor utilidad se presenta el acrecentamiento de obediencia. La disciplina disminuye las fuerzas políticas (acrecienta la obediencia del cuerpo) y aumenta las fuerzas económicas (ejercita el

⁴¹ FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, p. 159.

cuerpo para hacerlo más útil): instauración de un cuerpo más útil y menos resistente⁴².

Su objetivo es más permanente que el del suplicio: en este se pretendía marcar el cuerpo, dejarle cicatrices visibles o destruirlo, mientras que la disciplina lo que pretende es dejar “huellas” en el cuerpo, es decir, formar hábitos a través de los ejercicios. La disciplina es aún más estratégica: no se conforma con coaccionar el cuerpo sino desea que los resultados de esa punición sea permanentes, para hacer que el sujeto “marche solo”, sin la ayuda de una autoridad.

De lo que se trata en el poder disciplinario siempre es del cuerpo: aquel deja huellas en este. Si la disciplina hace una captura del individuo, inevitablemente lo que encierra es su cuerpo. Lo mismo pasa con las demás dispositivos de este “tipo” de poder: si el examen hace registros y anotaciones, siempre es sobre el comportamiento del cuerpo; si el poder ejerce un control detallado, siempre se dirige al soma; si se castiga y recompensa la “buena” y “mala” conducta, es del cuerpo de lo que se trata, etc.

Me parece que el rasgo fundamental del poder disciplinario consiste en dejar “huellas” en el cuerpo por medio de ejercicios constantes y progresivos; es decir, hace que el sujeto “marche solo” recurriendo a una imposición imperativa de actividades. Ahora bien, cuando se plantea que el poder disciplinario deja “huellas” en el cuerpo quiere decir que lo dociliza y utiliza para hacer de él un cuerpo obediente y, por lo tanto, que “marche solo” (al igual que la ideología), que no sea necesario tener permanentemente a una autoridad para que el sujeto actúe como se desea, sino que a través de los ejercicios haya interiorizado su sumisión ante el poder. Esto lo dice claramente Foucault en la siguiente cita: “[...] lentamente, una coacción calculada recorre cada parte de su cuerpo, lo domina, pliega el conjunto, lo vuelve perpetuamente disponible, y se prolonga, en silencio, en el automatismo de los hábitos [...]”⁴³.

⁴² *Ibidem* p. 160.

⁴³ *Ibidem* p. 157.

Pero para que estos ejercicios dejen “huellas” en la singularidad somática se exigen ciertas condiciones como una vigilancia de que dichos ejercicios sean efectuados correctamente, un encierro y localización espacial del cuerpo, un control detallado de sus funciones, diversos castigos-recompensas para condicionar la conducta, un registro del comportamiento, etc. Por consiguiente, para dejar “huellas” en el cuerpo a través de la disciplina, esto es, para constituir hábitos, es menester una serie de dispositivos engarzados que permitan alcanzar ese objetivo, a saber: *ejercicio-examen-control temporal-vigilancia-castigo*.

El ejercicio disciplinario no operaría correctamente sin eso que Foucault llama examen. Este, desde la perspectiva foucaultiana, debe entenderse como un instrumento de poder que combina la vigilancia jerárquica con la sanción normalizadora; el autor lo denomina como “mirada normalizadora”.

Vigilancia permanente sobre los individuos por alguien que ejerce sobre ellos un poder –maestro de escuela, jefe de oficina, médico, psiquiatra, director de prisión- y que, porque ejerce ese poder, tiene la posibilidad no sólo de vigilar, sino también de constituir un saber sobre aquellos a quienes vigila.⁴⁴

Es probable que junto con el ejercicio, el examen sea uno de los procedimientos más característicos de la disciplina, así como de los más utilizados.

El examen no es sólo la prueba escrita aplicada en las escuelas para determinar el grado de conocimientos que posee el alumno, sino que también abarca esos complejos procesos de señalización, descripción, individualización, etc. que objetivan la subjetividad del sujeto en registros documentales. Instrumento que en el caso de la escuela se puede ver claramente en las pruebas diagnósticas, en los exámenes mensuales, bimestrales, finales, etc., en las libretas de reportes, en las listas de asistencia y calificaciones. Pero, sobre todo, en las notas tomadas por los profesores a través de las cuales se registran las faltas, avances o retrocesos educativos de los estudiantes. Es por ello que Foucault dice: “[...] la escuela pasa a

⁴⁴ FOUCAULT, Michel. *La verdad y las formas jurídicas*, pp. 104-105.

ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su existencia la operación de enseñanza.”⁴⁵

Por medio de una mirada que observa y registra todo aquello realizado por el sujeto, es posible el funcionamiento del ejercicio disciplinario. En el caso de la escuela: si el alumno no realiza correctamente los ejercicios, si se equivoca constantemente en un aspecto, si no logra entender algún tipo de saber, etc., no sólo será castigado, sino que todo ello será objetivado en registros de calificaciones o libretas de reportes, que permiten un control más eficaz del sujeto en tanto se objetiva su comportamiento.

Pero para dejar “huellas” en el cuerpo, el ejercicio necesita de una organización, segmentarización y regulación del tiempo. La importancia del tiempo para los dispositivos disciplinarios es puesta de manifiesta por Foucault en *La verdad y las formas jurídicas*:

[...] las instituciones –pedagógicas, médicas, penales e industriales- tienen la curiosa propiedad de contemplar el control, la responsabilidad, sobre la totalidad o casi totalidad del tiempo de los individuos: son, por lo tanto, unas instituciones que se encargan en cierta manera de toda la dimensión temporal de la vida de los individuos.⁴⁶

Ante todo, este método procede mediante una utilización exhaustiva del tiempo: cada actividad, dentro de las instituciones disciplinarias, tiene un tiempo de duración determinada fijado por una autoridad. Pero no sólo eso, sino que ese tiempo debe ser altamente productivo y útil y, debido a ello, se prohíben distracciones, pérdidas, holgazanería. El sujeto debe dedicarse por completo a su actividad durante el tiempo impuesto. Durante este no debe haber tiempo de ocio, todo debe estar repleto de actividades⁴⁷.

Se puede volver a recurrir a la escuela como ejemplo: dentro del aula, la duración de cada actividad de enseñanza o de aprendizaje tiene un tiempo predeterminado;

⁴⁵ FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, p. 217.

⁴⁶ FOUCAULT, Michel. *La verdad y las formas jurídicas*, pp. 136-137.

⁴⁷ FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, pp. 173-175 y 178-181.

de 8:00 am a 8: 30 am se hace dictado, de 8:30 am a 9:00 am caligrafía, etc., etc. Para convencerse de la utilización de esta técnica en la escuela sólo hay que mirar lo ceñido de los horarios escolares y la meticulosidad de las planeaciones didácticas. El alumno debe aprender, en cada situación, determinadas habilidades que le serán útiles en un eventual trabajo, por lo que al terminar una actividad será impuesta otra y así sucesivamente hasta el final de la jornada, para después continuar con las actividades extra-clase.

No sólo es necesaria una utilización exhaustiva del tiempo sino también una división del mismo. Foucault asevera que la disciplina divide un periodo de tiempo en segmentos más pequeños para que sea más sencillo inculcar a los sujetos las habilidades adecuadas. También señala que dentro de estas subdivisiones todo debe ir en orden progresivo, es decir, de lo más simple a lo más complejo. Es por ello que dentro de cada una de ellas es necesario que la autoridad le imponga al sujeto ejercicios constantes y progresivos, que vayan de lo simple a lo complejo. Para pasar de un nivel a otro, es fundamental la aplicación de pruebas que validen que el sujeto ha adquirido las habilidades necesarias⁴⁸.

En este sentido, puedo plantear las siguientes preguntas: ¿Qué acaso la escuela no ha aplicado a la perfección esta segmentarización del tiempo para dejar “huellas” en el cuerpo?, ¿qué no el tiempo escolar se encuentra subdivido en grados (de 1° a 6°, en el caso de la primaria; de 1° a 3° en el caso de la secundaria, y así todos los demás); e incluso dentro de ellos existe otra subdivisión del saber en materias diferentes?, ¿qué no lo que se enseña en cada materia está regulada por ejercicios constantes que van de lo simple a lo complejo?, ¿qué no sucede que para ascender de grado o incluso para proceder a realizar actividades más complejas, el alumno debe demostrar, mediante la aplicación de una prueba, que posee las habilidades necesarias para su ascenso? De ahí que, desde una perspectiva foucaultiana, se pueda aseverar que este tiempo analítico sea una de las condiciones de posibilidad ya no sólo del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino de la existencia de la

⁴⁸ *Ibidem* pp. 181-186.

escuela misma. Y, tal vez, se podría aseverar que los planes y programas de estudio tienen aquí su base funcional.

Si bien creo que el ejercicio es el eje central a partir del cual se ejerce el poder disciplinario, ello se debe a que a través de aquel este se automatiza, es decir, hace que el sujeto “marche solo”. Esta automatización del poder, este “marchar solo”, se logra mediante la iterabilidad progresiva de los ejercicios disciplinarios, lo cual genera en el sujeto una interiorización del poder que se manifiesta en hábitos, “actuando como se debe” de acuerdo a los imperativos del poder punitivo sin necesidad de una autoridad externa, pues se puede regular a sí mismo. Foucault lo dice claramente:

Toda disciplina implica esa especie de molde genético por el cual, desde un punto que no está dado como una situación insoslayable sino, al contrario, como el punto cero del comienzo de la disciplina, debe producirse un desarrollo tal que ésta funcione sola.⁴⁹

Sin embargo, para hacer que el cuerpo “marche solo” es obligación que esa imposición de ejercicios sea realizada dentro de una organización espacial bien delimitada. Ante todo, se procede a una clausura del espacio en el cual residen los cuerpos. En el caso de la escuela, esto se ve claramente en el hecho de que se encuentra aislada del exterior a través de una valla periférica que hace que los alumnos no puedan salir después de haber ingresado, ni que tampoco agentes externos puedan interrumpir el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo mismo acontece a un nivel más microscópico: la disciplina no se limita con haberlos encerrado dentro de los muros de la escuela, sino que los clausura dentro de espacios más reducidos (el salón de clases) con el fin de que las “huellas” (así como los aprendizajes) se materialicen más sólidamente en el cuerpo.

Pero este espacio no debe ser sólo aislado del exterior sino que también debe ser dividido en zonas funcionales. “A cada individuo, su lugar, y en cada emplazamiento, un individuo.”⁵⁰ Cada singularidad somática debe tener un espacio fijado y

⁴⁹ FOUCAULT, Michel. *El poder psiquiátrico. Curso en el Collège de France (1973-1974)*, p. 68.

⁵⁰ FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, p. 166.

determinado de antemano, para así facilitar su localización, evitar los tumultos peligrosos y, especialmente, para que se le pueda asignar una actividad útil. Tomando como referencia la escuela, se puede decir que esta técnica disciplinaria es quizá una de las condiciones de posibilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula escolar. Cada niño, dentro del aula, posee una silla determinada ubicada en un espacio determinado, el cual le fue dado por el profesor.

En el caso de la clausura y la localización en zonas, las “huellas” en el cuerpo dejadas por el poder disciplinario se pueden observar en la inmovilidad de ese mismo cuerpo en un espacio determinado. Una “huella” corporizada hace sujetos pasivos, quietos, para que de ellos se obtenga una mejor utilización. Sólo miremos el caso del aula escolar: si dentro de esta los alumnos deben permanecer inmóviles en sus sillas durante horas, es para que esa “huella” de inmovilidad permanezca en su cuerpo durante toda su vida y, de ese modo, sea un ser pasivo en otras instituciones disciplinarias. Pero, me puedo preguntar: ¿realmente se obtiene esos efectos de larga duración?, ¿realmente el cuerpo es objeto, para sí mismo, de una inmovilización larga y extenuante?

Ya dentro de un espacio bien delimitado se demanda que la realización de los ejercicios sea vigilada por una autoridad: llamada vigilancia jerárquica. Esta observación detallada, jerarquizada, constituida por relevos y que pretende una normalización de la conducta, tiene su condición de posibilidad no tanto en la imposición de una autoridad, sino en las disposiciones arquitectónicas de las instituciones.

Por ejemplo, en el caso de la institución educativa, gran parte de la arquitectura está diseñada para mantener la vigilancia constante de unos sobre otros. Sólo cabe mencionar la localización estratégica de la dirección o la prefectura, las cuales permiten vigilar a los alumnos. También se puede referir a las aberturas ventanales de los salones de clases, las cuales sirven para que los directivos o supervisores vigilen a los maestros y, así, evalúen su práctica educativa. Pero a un nivel más microscópico, esta disposición arquitectónica de vigilancia es puesta de manifiesto dentro del aula misma: la organización de los pupitres de los estudiantes en filas y

la clausura en un espacio bien delimitado hacen que el profesor pueda vigilar la conducta de los alumnos. Es por ello que Foucault dice: “El edificio mismo de la Escuela debía ser un aparato para vigilar [...]”⁵¹.

Pero, ¿qué sucede cuando los ejercicios disciplinarios no son realizados adecuadamente? Se recurre a una punición de las desviaciones. Según Foucault, de lo que se trata en esta punición disciplinaria es de corregir las irregularidades, anormalidades, etc. mediante la iterabilidad de ejercicios seriales y progresivos. Recurriendo a la situación escolar, se puede ejemplificar con el siguiente caso: Cuando un alumno escribe las vocales o las letras del alfabeto de manera torcida, al revés o fuera de la cuadrícula del cuaderno, el profesor tiende, en efecto, a regañarlo, pero lo esencial del castigo radica en que el estudiante debe aplicarse a corregir los errores por medio de planas (ejercicios) constantes, hasta que escriba las letras correctamente. “Castigar es ejercitar.”⁵².

Según este autor, la disciplina pune un conjunto de conductas que generalmente escapan al poder de la ley, pero que para aquella presentan un papel importante: las groserías, los errores, el impudor, el retraso, la agresión menor, la suciedad, la desobediencia, etc., son todas ellas objeto de una corrección por parte de la autoridad.⁵³ En el caso de la escuela, esa función es desempeñada por los directores, pero especialmente por los prefectos y maestros: si el niño llega tarde a la escuela, si no hace la tarea, si no pone atención, si ensucia su cuaderno, si es desobediente o si es perezoso, si habla mucho en clase, si interrumpe al profesor, si se levanta constantemente de su pupitre, si dice palabras obscenas, (y se podría agregar una infinidad de etcéteras) es castigado por el docente.

La base de ese tipo de punición es bajo la modalidad de castigo-recompensa (esto es, un condicionamiento operante). Por ejemplo, se puede decir que si el alumno se levanta de la silla o no trabaja durante la clase, el profesor lo castiga con no dejarlo

⁵¹ *Ibidem* p. 202.

⁵² *Ibidem* p. 210.

⁵³ *Ibidem* p. 208.

salir el recreo. Si el niño se porta bien será recompensado con una estrellita en la frente, simbolizando su “buena conducta”.

El funcionamiento de esos dispositivos concatenados designados como *ejercicio-examen-control temporal-vigilancia-castigo* puede ser explicitado más claramente. Para constituir “huellas” en el cuerpo mediante el poder disciplinario, es menester que la singularidad somática sea encerrada en un espacio analítico, segmentado y ordenado, para que dentro de él el sujeto pueda realizar aquellos ejercicios repetitivos y progresivos, que son la condición de posibilidad de la “huella”. Pero también se necesita de una vigilancia que cuide que los ejercicios sean realizados correctamente; pero si el sujeto los realiza incorrectamente será sometido a castigos correctivos que en realidad no son más que la realización de más ejercicios o, en algunas ocasiones, se castiga o recompensa de acuerdo al error o acierto cometido. Ya sea que los ejercicios sean ejecutados correcta o incorrectamente, todo queda registrado en libretas o notas, de las cuales se produce un saber sobre el sujeto que, al mismo tiempo, permite un control más detallado sobre él.

Para finalizar este subcapítulo, es necesario decir lo siguiente: se ha tratado de presentar el funcionamiento del poder disciplinario en su *carácter punitivo*. Pero también se debe recordar que, al igual que con poder ideológico estudiado en el subcapítulo anterior, el poder disciplinario no solamente tiene un carácter punitivo, no únicamente coacciona el cuerpo y la subjetividad, sino también presenta un carácter constituyente. Incluso se puede aseverar que la “huella” (presentada como hábito), al igual que la interpelación ideológica, no es únicamente algo negativo, pues también puede funcionar como condición de posibilidad de la emergencia del sujeto ético y moral.

1.3. Breve introducción al poder disciplinario-ideológico

Tal vez uno de los graves errores teóricos y políticos de la analítica del poder radica en que Foucault rara vez se dio la oportunidad de reflexionar acerca de la articulación de diversos mecanismos de poder que él estudió brillantemente pero de forma aislada. En efecto, analizó magistralmente los dispositivos disciplinarios, la biopolítica, el poder psiquiátrico, el poder pastoral, la gubernamentalidad, el dispositivo de sexualidad, etc.; pero casi no trató de estudiarlos como elementos articulados no sólo entre ellos mismos sino entre otros “tipos” de poderes. Uno de los pocos análisis donde Foucault piensa la articulación de diversos mecanismos de poder lo podemos encontrar en *La voluntad de saber*, en donde teoriza acerca del funcionamiento del dispositivo de sexualidad articulado con la simbólica de la sangre (poder de soberanía)⁵⁴.

Ante esta falta de reflexión, creo que Foucault se imposibilitó hacer las siguientes preguntas: ¿Qué ocurre cuando en un momento determinado se logran articular dos mecanismos de poder en apariencia disímiles?, ¿es eso posible?, ¿bajo qué rigor teórico se podría reflexionar acerca de esa concatenación?, ¿se justifica a nivel teórico y político?, ¿realmente existen esas supuestas articulaciones en la realidad concreta? Es precisamente eso (es decir, pensar la conjunción de dos mecanismos de poder en apariencia incompatibles) lo que se realizará en este subcapítulo, referido al poder disciplinario y al poder ideológico.

Antes de efectuar esa articulación, se debe demostrar teóricamente que el poder disciplinario y el poder ideológico se pueden concatenar. Para ello, se pondrá de manifiesto algunos aspectos en los que ambas “modalidades” del poder convergen: se podría decir que se destacarán similitudes entre ellos. Ya que se haya demostrado que sí es posible pensar en un “tipo” de poder disciplinario-ideológico (que no es la simple suma de uno y otro), serán presentadas algunas reflexiones teóricas acerca de la operacionalización de ese poder.

⁵⁴ Para observar una de las veces en que este pensador reflexionó en torno a la articulación de dos mecanismos de poder diferentes consúltese esas pocas páginas magistrales de *La voluntad de saber*. Vid. FOUCAULT, Michel. *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, pp. 137-141.

El punto inicial que marca la convergencia entre las disciplinas y las ideologías se encuentra en el interés teórico, tanto de Althusser como de Foucault, en las instituciones de sujeción. Es bien sabido que para Althusser el Aparato represivo de Estado es muy diferente a los Aparatos ideológicos del Estado en el sentido de que aquel (el gobierno, la policía, el tribunal, la prisión, etc.) operan principalmente mediante la violencia, mientras que estos funcionan primordialmente con la ideología⁵⁵. Ya Althusser se había dado cuenta muy bien de la importancia de todas estas instituciones, así como del papel que cumplen en la punición y constitución del sujeto. Sin embargo, fue Foucault quien, en *Vigilar y castigar*, focaliza sus reflexiones teóricas en el funcionamiento de diversas instituciones de coerción. Por lo tanto, se puede decir que si bien Althusser pone sobre la mesa cuestiones que versan sobre la ideologización en algunas instituciones, fue Foucault quien profundizó mucho acerca de los temas de investigación puestos de manifiesto por su maestro Althusser. Es a partir de esta continuidad entre la teoría althusseriana y la teoría foucaultiana, como debe pensarse la similitud entre los Aparatos ideológicos del Estado y las instituciones disciplinarias. ¿No es posible que aunque designados de distinta manera, Althusser y Foucault se refieren a cierto ámbito de realidad común al hablar de los Aparatos ideológicos del Estado y de las instituciones disciplinarias?, ¿quizá existe la posibilidad de que ambas sean instituciones equivalentes?, ¿es casualidad que mientras Althusser estudiaba, desde una perspectiva marxista, el funcionamiento de la ideología en los Aparatos ideológicos del Estado, Foucault analizara brillantemente, algunos años más tarde y desde la genealogía, el ejercicio de las disciplinas en la escuela, la prisión, el taller, etc.? Incluso se puede aseverar que siendo compatibles, el poder que se ejerce en ellas no es sólo la ideología y la disciplina de manera separadas, sino, más bien, un “tipo” de poder que opera como la articulación del poder ideológico y del poder disciplinario, el cual puede ser denominado provisionalmente como poder disciplinario-ideológico, pero que no es la simple suma de uno y otro, y sí un poder

⁵⁵ ALTHUSSER, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, pp. 30-31.

que si bien funciona como la ideología y la disciplina, también presenta una operacionalización relativamente nueva.

Es claro que entre los Aparatos ideológicos del Estado y las instituciones disciplinarias existe una amplia similitud. Incluso se puede afirmar que son casi lo mismo, aunque desde diferentes perspectivas teóricas. Tanto Althusser como Foucault designaron con nombres distintos ámbitos de realidad que parecen casi idénticos. Sin embargo, también presentan algunos matices de importancia.

Ahora bien, otro punto de contacto entre lo disciplinario y lo ideológico se presenta en que ambos operan a partir de la “evidencia”. Eso Foucault lo dejó muy claro en el último capítulo de *Vigilar y castigar*, mientras que Althusser lo explicitó en *Sobre la reproducción*. Por un lado, este asevera que lo ideológico es lo evidente: es lo que está porque está. El hecho de que siempre haya sido así, que no se vea modificado e incluso que nadie se pregunte por qué eso es así y por qué no puede ser de otra manera, nos muestra claramente los efectos de la ideología como evidencia.

Es, en efecto, lo propio de la ideología es imponer (sin parecerlo en absoluto, puesto que son “evidencias”) las evidencias como evidencias que no podemos dejar de reconocer y ante las cuales tenemos la inevitable y tan natural reacción de exclamar (en voz alta o en el “silencia de la conciencia”): “¡Es evidente! ¡Eso es! ¡Es verdad!”⁵⁶

Y esta evidencia es precisamente la que hace que los sujetos nunca reconozcan que están en la ideología. Su mundo es tan evidente que no perciben que esa evidencia en la que viven es un efecto de la ideología. Por lo que no pueden decir: “¡Sí, esto que actúo es ideológico!”

Por otra parte, de modo parecido a Althusser, Foucault cree que en las sociedades contemporáneas el poder disciplinario ha alcanzado un gran nivel de evidencia que lo hace casi totalmente aceptable. En el último capítulo de *Vigilar y castigar* (“Lo carcelario”), Foucault comienza a discutir acerca de la fecha en que, según él,

⁵⁶ ALTHUSSER, Louis. *Sobre la reproducción*, p. 228.

termina de formarse el sistema carcelario. Piensa que el final de la formación de este y del poder disciplinario que conlleva se encuentra en el momento en el cual se volvieron una evidencia, es decir, casi completamente aceptables por la sociedad. El momento histórico en el que las disciplinas se volvieron algo tan cotidiano que los individuos no sólo las legitimaban al no ponerlas en tela de juicio, sino que creían una tragedia desprenderse de ellas. Foucault postula que ese momento fue cuando se inauguró la institución de Mettray, “O quizá mejor, aquel día, de una gloria sin calendario, en que un niño de Mettray agonizaba diciendo: ‘¡Qué lástima tener que dejar tan pronto la colonia [se refiere a Mettray]!’”⁵⁷ Fecha y lugar en las cuales el poder disciplinario se convirtió en un mecanismo natural y aceptable. Esto se ve en la cita anterior: el niño recluido anhelaban la punición disciplinaria.

Es por ello que uno de los puntos de conexión entre el poder disciplinario y el poder ideológico consiste en que ambos se imponen como evidentes. A través del propio ejercicio de su coerción sobre los individuos, hacen que estos legitimen dichos mecanismos. El poder disciplinario y la ideología se hacen aceptables dentro de la sociedad porque se muestra como evidentes. Y esta evidencia emerge del simple hecho de que viviendo rodeados de este tipo de instituciones parece como si estas, así como el poder que ejercen, fueran completamente naturales. La misma saturación social de estos aparatos “hacen creer” que son atemporales y, por lo tanto, inamovibles.

Otra similitud entre el poder disciplinario y el poder ideológico se encuentra en que ambos permiten el funcionamiento y perpetúan la explotación capitalista. Por un lado la disciplina, al trabajar los cuerpos de los sujetos dentro de una gran cantidad de instituciones desde la más temprana edad, se encarga de utilizarlos dentro de las fábricas: siendo ya adiestrados, los cuerpos son utilizados como fuerza de trabajo. Y esto es algo que Foucault percibió muy bien, ya que al final del capítulo 7 de *Vigilar y castigar* aborda el tema del ajuste entre las disciplinas y el modo de

⁵⁷ FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, p. 343.

producción capitalista a partir de la concatenación entre la acumulación de las masas y la acumulación del capital. En sus términos:

[...] las mutaciones tecnológicas del aparato de producción, la división del trabajo y la elaboración de los procesos disciplinarios han mantenido un conjunto de relaciones muy estrechas. [...] El crecimiento de una economía capitalista ha exigido la modalidad específica del poder disciplinario [...]⁵⁸.

La distribución del espacio, el control detallado de las actividades, la segmentación del tiempo, el castigo-recompensa, la vigilancia jerárquica, el examen, etc., de los que se han hablado en el subcapítulo anterior, fueron la condición de posibilidad del modo de producción capitalista, así como de su explotación. Para que los obreros u otros trabajadores se insertaran a la explotación capitalista, así como produjeran el excedente de ganancia a través de su fuerza de trabajo, fue necesario que antes y durante hayan sido docilizados y utilizados por estos dispositivos disciplinarios presentes en una gran cantidad de instituciones.

Pero así como la disciplina aplica sus dispositivos dentro de las fábricas para producir un cuerpo obediente, la ideología dota a los sujetos, mediante el Aparato ideológico de Estado escolar, de las habilidades y conocimientos que serán exigidos dentro de las fábricas. Y, además, es necesario que antes de entrar a estas (e incluso al mismo tiempo), los sujetos hayan sido interpelados por la ideología, de manera que posean una identidad encarceladora y, por lo tanto, “marchen solos”.

Incluso entre ambos se establece otro condicionamiento. Quedó claro que para que el obrero trabaje adecuadamente dentro de la fábrica es indispensable que en esta impere el orden disciplinario, pero antes los sujetos ya han aprendido las habilidades demandadas por el modo de producción capitalista mediante la inculcación de la ideología dominante. No obstante, para que estas habilidades sean aprehendidas por los sujetos se necesita del orden disciplinario dentro del aula escolar u otras instituciones disciplinarias.

⁵⁸ *Ibidem* pp. 254-255

Por lo cual resulta obligado aseverar que no sólo ambos mecanismos de poder están concatenados, sino que también se condicionan y demandan mutuamente, al punto de que sin uno de ellos no podría funcionar adecuadamente la explotación capitalista, hacer que los obreros trabajen adecuadamente o que los niños aprendan las habilidades necesarias.

Pero el punto donde se ve más claro la coincidencia entre el poder disciplinario y el poder ideológico radica en que ambos hacen que el sujeto “marche solo”, es decir, constituyen un sujeto obediente que actúa de acuerdo de los imperativos de una autoridad, pero sin necesidad de que esta esté constantemente controlándolo, vigilándolo o castigándolo. En el subcapítulo 1.1 se mencionó cómo la ideología convierte a los individuos en sujetos mediante la interpelación. Al ser interpelados se produce una identidad encarceladora que determina el modo de ser del sujeto bajo el modelo de lo idéntico. Pues es justamente esa identidad, y todo lo que constituye en la subjetividad, lo que permite que el sujeto “marche solo”. El “marchar solo” es el resultado de la creación de una identidad encarceladora.

Foucault también asevera, pero en otros términos, que el poder disciplinario hace “marchar solos” a los sujetos. En el capítulo 7 de *Vigilar y castigar*, Foucault plantea que uno de los rasgos más importantes de la vigilancia jerárquica radica en que produce una autosujeción perpetúa a partir de su discontinuidad. Esto se sintetiza de la siguiente manera: “[...] es la vez demasiado y demasiado poco que el preso sea sin cesar observado por un vigilante: demasiado poco, porque lo esencial es que se sepa vigilado; demasiado, porque no tiene necesidad de serlo efectivamente.”⁵⁹

Al no saber si en el momento actual el sujeto es vigilado por la autoridad dentro de una institución disciplinaria, el sujeto “asume” una posición de sumisión y obediencia constante, no sea que mientras lo observan haga cosas “malas” y sea merecedor de un castigo. No es necesario, por lo tanto, la aplicación de la violencia o la

⁵⁹ *Ibidem* p. 233.

represión; con tan sólo tener conciencia de que alguien lo vigila, el sujeto se comportará adecuadamente.

El que está sometido a un campo de visibilidad, y que sabe que lo está, reproduce por su cuenta las coacciones del poder; las pone en juego espontáneamente sobre sí mismo; inscribe en sí la relación de poder en la cual juega simultáneamente los dos papeles; se convierte en el principio de su propio sometimiento.⁶⁰

Este proceso de autosujeción es tan importante para Foucault que lo repite en varios de sus textos de los años 70; así habla de la automatización de la disciplina.

En suma, la ideología hace que el sujeto “marche solo” al efectuarse la interpelación, es decir, le otorga una identidad encarceladora. Por otro lado, la disciplina hace que el sujeto “marche solo” al producirse un efecto de interiorización de la vigilancia constante y discontinua, que se concreta en “hábitos”. Tanto para la disciplina como para la ideología, el proceso de interiorización es fundamental para que el sujeto “marche solo”. Y el concepto de interiorización es clave en el funcionamiento del poder disciplinario-ideológico, ya sea en su carácter punitivo como constitutivo.

Ya que se ha explicitado, a través de mostrar algunos puntos en común entre el funcionamiento de la ideología y la disciplina, que sí se pueden articular a nivel teórico (falta mostrarlo al nivel de la práctica concreta), es indispensable reflexionar en torno al funcionamiento de esos “tipos” de poderes pensados en su concatenación.

Las relaciones de poder disciplinario-ideológico son dispositivos que ejercen discursividades materializadas que punen y constituyen al sujeto: es decir, castigan, vigilan y someten a los sujetos, pero en tanto lo hacen permiten su constitución y, ocasionalmente, su constitución como sujetos éticos y morales.

⁶⁰ *Ibidem* p. 235.

Empero, creo que el poder disciplinario-ideológico no es tan sólo la simple y llana articulación entre las disciplinas tal como las teorizó Michel Foucault y la ideología pensada por Louis Althusser. El poder disciplinario-ideológico es performativo en el sentido otorgado Butler⁶¹ al hablar de la performatividad del género, ya que produce lo que nombra; y si produce lo que nombra es porque repite la fuerza de la autoridad que se encuentra en él, pero que paradójicamente es velado por el poder mismo.

Opera, principalmente, mediante una iterabilidad interpelante que pune y constituye al sujeto: por un lado, en tanto actúa como punición, permite un control del cuerpo, así como la solidificación de la identidad encarceladora; por otro lado, en tanto implica una constitución, el poder constituye al sujeto en términos habilitantes y, *en algunas ocasiones*, lo forma como sujeto ético. Es por ello que se puede creer que, al igual que otros dispositivos, el poder disciplinario-ideológico resulta ser ambiguo y paradójico.

Me parece que, generalmente, este mecanismo interpela y controla al sujeto con el poder discursivo de las órdenes: “¡Oye, tú, Juan, siéntate derecho!”, “¡No hagas travesuras!”, “¡Pedro, ve a la tienda!”, “¡Rosa, haz la tarea!”. Estas consignas conllevan poder en el sentido de que interpelan a los individuos (ideología) y, al mismo tiempo, controlan sus funciones somáticas (disciplina). Este poder disciplinario-ideológico es ideológico porque el sujeto es interpelado por una autoridad que le otorga una *identidad encarceladora* al llamarlo por su *nombre*. Por otro lado, es disciplinario porque a partir de los discursos, prácticas discursivas, disposiciones arquitectónicas, etc. permite una *sujeción de su singularidad somática*.

Así pues, el poder disciplinario-ideológico se manifiesta en una micropunición del cuerpo que se articula con la interpelación ideológica. Y esto, por ejemplo, se puede observar claramente en una situación escolar. Cuando el docente le consigna imperativamente a uno de sus alumnos que se encuentra fuera de su lugar que tomen asiento, bajo el enunciado de “¡Siéntate en tu lugar, Juan, o si no te dejo sin

⁶¹ Para ver el sentido que le otorga Butler al concepto de performatividad. Vid. BUTLER, Judith. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, pp. 263-275.

recreo!", creo que lo que se hace es una operacionalización del poder disciplinario-ideológico en su concatenación. En un breve discurso performativo (en el sentido otorgado por Butler) que controla el cuerpo en términos de docilidad-utilidad ("¡Siéntate en tu lugar...!") y que condiciona la conducta por medio del castigo-recompensa ("¡... o si no te dejo sin recreo!"), al mismo tiempo se interpela ideológicamente al sujeto mediante el llamado por su nombre por una autoridad (maestro) ("¡...Juan...!"), a través de la cual se le solidifica una identidad encarceladora. Si se puede plantear que este acto es performativo es debido a que, siguiendo a Butler, la consigna verbal moviliza al cuerpo y, en tanto lo hace repetitivamente, constituye "huellas" en él (es decir hábitos), lo cual forma una especie de esencia interna en el sujeto, que se puede designar bajo el nombre de identidad encarceladora.

La efectividad del poder disciplinario-ideológico radica en sus mecanismos de iterabilidad. Es decir, si el poder logra construir una identidad encarceladora y un cuerpo subyugado es gracias a que la consigna interpelante-disciplinaria puede ser repetida constantemente por una autoridad. Es debido a la repetición de la consigna ("¡Pedro, ve a la tienda!") como se conforma un apresamiento del cuerpo y de la subjetividad del sujeto.

El poder disciplinario-ideológico no es ni absolutamente material ni absolutamente discursivo: entre ambos existe una mediación. Es por ello que este poder es una discursividad materializada: un discurso que se presenta en la materialidad de las cosas y los actos, y que tiene como fin una coerción y una constitución del sujeto. Por un lado, se manifiestan en el discurso y en las oraciones imperativas. Por otro lado, también se ejerce a través de las disposiciones arquitectónicas que, en cierto sentido, son la condición de posibilidad de la coacción discursiva, e inversamente.

Pero creo que para que el discurso del poder disciplinario-ideológico funcione, es indispensable cierta cantidad de condiciones que provienen del funcionamiento de la ideología y la disciplina de las que se ha hablado en los dos subcapítulos anteriores.

Por un lado, al igual que la ideología althusseriana, el poder disciplinario-ideológico es material, ya que si bien se manifiesta en discursos, estos aluden completamente al mundo material: se trata de regular el *cuerpo material* del sujeto, y de hacerlo funcionar en relación con la materialidad de los objetos. Y así como Althusser plantea que no es que el sujeto actúe de determinada manera porque tiene cierta creencia, sino que si cree en ella es debido a la repetición constante de los actos materiales, el poder disciplinario-ideológico, siguiendo a Butler, solidifica una esencia en el sujeto (identidad encarceladora) a partir de la iterabilidad de determinados actos, ya sean rituales o no. En otros términos, cuando el sujeto actúa de acuerdo a las consignas del poder disciplinario-ideológico se solidifica en él aquello creado por la interpelación, la identidad encarceladora. Y es precisamente en ese punto donde se observa la función de la ideología en el poder disciplinario-ideológico: para que este haga obedecer a los sujetos mediante las órdenes, es indispensable que antes la interpelación ya haya constituido una identidad. Cuando el poder disciplinario-ideológico formula la orden y enuncia el nombre del sujeto que lo debe obedecer, se entiende que ese nombre ya debe operar como una identidad, esto es, que el sujeto, antes de recibir la orden y como condición de su funcionamiento, debe haber sido interpelado por la ideología.

Por otro lado, la disciplina, como uno de los elementos del poder disciplinario-ideológico, se manifiesta en este de la siguiente manera. Para que las órdenes sean recibidas correctamente por el sujeto, se necesita ocasionalmente de cierta disposición del espacio: una clausura, una división en zonas, etc. permiten que las oraciones imperativas sean aceptadas con mayor facilidad. También el castigo-recompensa coadyuva al funcionamiento de las órdenes: cuando el sujeto realiza adecuadamente las consignas es premiada de diferentes maneras, pero cuando comete errores es punido con castigos que no son más que ejercicios repetitivos, constantes y progresivos. Y son estos los que también están presentes en el poder disciplinario-ideológico: los enunciados imperativos siguen el modelo de los ejercicios o, se puede decir, son en sí mismos otros tipos de ejercicios. Así como los ejercicios son “[...] tareas a la vez repetitivas y diferentes, pero siempre

graduadas [...]”⁶², las consignas también son discursos materializados que se repiten constantemente. Los enunciados imperativos constituyen hábitos, así como los ejercicios: por medio de la constante repetición discursiva se genera una interiorización del poder en el sujeto, es decir, hace que “marche solo”.

En su accionar, este dispositivo aprisiona la subjetividad bajo una identidad encarceladora y efectúa una sumisión del cuerpo. Lo cual no quiere decir que sea algo completamente negativo; por el contrario, resulta ser positivo porque esta sujeción y sumisión ante el poder son la condición de posibilidad de constitución del sujeto.

Se puede decir que es constitutivo en el sentido de que en tanto sujeta al sujeto a una identidad encarceladora, le brinda la posibilidad de desplazarse dentro de esa coerción identitaria forjada por medio de la punición disciplinaria-ideológica. Si bien se aprisiona al sujeto bajo el yugo de lo idéntico, se puede transformar a sí mismo a partir de ese estado de subyugación. Esto quiere decir que el sujeto vive en constante (pero no eterno) estado de subyugación, pero es desde esta donde existe la posibilidad de constituirse como sujeto ético y moral, aunque siempre dentro del marco de la *identidad*. La libertad de *crearse* a sí mismo, de transformarse en un otro *diferente* al que es y de construir un modo de vida diferente, siempre está regulada por las “estructuras” históricas y por la misma identidad encarceladora impuesta por la autoridad discursiva. Es por ello que se puede decir, al igual que Foucault y Butler, que para oponerse al poder resulta necesario estar atrapado bajo su coerción; de lo contrario, toda resistencia efectiva está condenada al fracaso.

Insisto, lo absolutamente maravilloso de este mecanismo de poder es que posibilita que esa sujeción constituya al sujeto y, *ocasionalmente*, en un sujeto ético y moral. Pues, para volver a retomar ejemplos escolares, se puede decir lo siguiente: ¿qué acaso no siempre en la escuela primaria se sujeta y se manipula el cuerpo y la subjetividad de los niños desde la más tierna edad, pero que esa coerción indefinida permite su constitución y, en *algunas situaciones*, como un sujeto ético?

⁶² FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, p. 187.

Desde mi perspectiva, el problema no radica en determinar si el poder disciplinario-ideológico es “bueno” o “malo”. Lo importante es comprender más claramente su funcionamiento para que así se pueda entender cómo acontece ese proceso a través del cual el sometimiento constituye al sujeto. Piedra de toque de todo discurso crítico que verse sobre la constitución del sujeto.

**CAPÍTULO 2. DEL CARÁCTER CONSTITUTIVO DEL
PODER DISCIPLINARIO-IDEOLÓGICO: LA
CONSTITUCIÓN DEL SUJETO A TRAVÉS DE LA
SUJECIÓN EN IMMANUEL KANT Y JUDITH BUTLER**

En este capítulo se presenta el funcionamiento del poder disciplinario-ideológico en su *carácter constitutivo*, retomando algunos textos de pensadores como Immanuel Kant y Judith Butler. En el capítulo 1 se presentó el *carácter punitivo* de este mecanismo de poder. A partir de la teoría de la interpelación ideológica y de la sujeción disciplinaria del cuerpo, se explicitó la manera en la cual el poder disciplinario-ideológico pune al sujeto, creándole una identidad encarceladora y un cuerpo subyugado, lo que desemboca en ese “marchar solo” del sujeto del que nos habla Althusser.

En esta reflexión se llegó a la conclusión –sostenida como tesis central de esta investigación- de que si bien el poder disciplinario-ideológico pune al sujeto, también lo constituye como sujeto ético y moral, según el enfoque kantiano. Se trata, por consiguiente, de mostrar los matices de cierto “tipo” de poder, en los cuales se constituye en tanto se castiga, vigila y corrige.

El objetivo de este capítulo es el siguiente: Presentar las características centrales del concepto de *sujeto*, articulado con el polo constituyente del poder disciplinario-ideológico y recuperando los discursos teóricos de Immanuel Kant y Judith Butler, con el fin de comprender cómo se forma el sujeto en la sujeción y efectuar una presentación teórica-metodológica acerca del caso analizado dentro del grupo 1ºA de la escuela primaria “Prof. Luis Gutiérrez Díaz”.

En el subcapítulo 2.1 se presenta la tesis kantiana de la sujeción del sujeto a través de la ley moral. Se retoman algunos de los textos más importantes del criticismo ético, a saber: *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, *Crítica de la razón práctica*, etc.

En el subcapítulo 2.2 se presenta la interpretación que hace Butler de la tesis foucaultiana del “alma” como prisión del cuerpo. La argumentación de esta autora funcionará como bisagra para vincular las teorías de Althusser y Foucault con la ética y moral kantiana, explicitando de manera completa la tesis central de esta investigación.

En el subcapítulo 2.3 se realiza en unas cuantas páginas la presentación teórica-metodológica del caso empírico estudiado en el siguiente capítulo. Se aborda la cuestión del método y las técnicas empleadas en la recolección de datos, entre otros.

2.1. La exigencia de la sujeción del sujeto en la construcción filosófica de Immanuel Kant

En este subcapítulo se presenta la tesis kantiana acerca de la sujeción del sujeto, desde la perspectiva de la ética crítica. Para ello se recuperarán algunos textos de Kant, tales como *Crítica de la razón práctica*, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, *Lecciones de ética y Pedagogía*. Se partirá de la presentación del fundamento *a priori* de determinación de la voluntad, para así exponer las implicaciones de la construcción práctica del sujeto mediante la ley moral. También se abordará la pregunta de cuál es el objeto hacia el cual se ejerce la coacción.

La fundamentación de esta tesis se hace con el objetivo de mostrar que el poder disciplinario-ideológico no sólo tiene una función punitiva sino también una constituyente. Este carácter positivo y habilitante tiene su condición de posibilidad en la construcción moral del sujeto según la expone Kant.

Es fundamental plantear, antes de la explicitación de la tesis kantiana de la sujeción del sujeto, dos aclaraciones que permitirán comprender más claramente algunas afirmaciones hechas por Kant en la construcción de su edificio ético y moral.

1. Si se contextualiza el pensamiento de Kant a partir del notable desarrollo de las ciencias físicas y matemáticas que acontecieron en los tiempos cercanos de la vida y obra de este pensador, se puede comprender el significado de algunas de sus tesis filosóficas, tanto dentro del ámbito de la razón especulativa como de la razón práctica. Es bien sabido por todos que el desarrollo de la física newtoniana y demás ciencias exactas tuvieron una influencia notable en el pensamiento de Kant. También es bien sabido que la *Crítica de la razón pura*, para ser mejor comprendida, debe ser colocada en ese contexto.

Asimismo, algunas proposiciones de la *Crítica de la razón práctica* pueden ser comprendidas desde ese punto de vista. Cuando Kant pretende fundamentar su ética crítica a partir de una ley, no hace sino recuperar una exigencia del desarrollo de las ciencias, que pretendían estudiar la naturaleza a partir de leyes. El rasgo científico que pretende deducir del comportamiento de fenómenos naturales leyes universales válidas en todos los casos, es retomado ampliamente por Kant para

cimentar su construcción ética. Así como la ley natural habla de una universalidad de la naturaleza, la ley moral parte también de la universalidad, sólo que aplicada a las conductas morales. Kant lo asevera claramente en todos sus textos de ética: para que una máxima tenga contenido moral debe estar sometida a la legislación universal de la ley moral. Como es palpable, el concepto de ley natural tiene ecos profundos en el pilar fundamental de la ética kantiana, la ley moral.

2. En todos sus textos referidos al tema, Kant insiste repetidas veces en que para proceder correctamente dentro del campo de la ética y la moral es *indispensable* antes que nada escindir dentro de estas aquello que pertenece a lo empírico y aquello que pertenece a la razón pura. Es un gravísimo error, dice Kant, deducir de la experiencia el ámbito de la moral. Deducirla del ámbito sensible es colocarse en zonas totalmente contingentes que no permiten una determinación universal de la voluntad. Es absolutamente reprobable cimentarla en máximas fundamentadas en un objeto de la apetencia: estas son empíricas y sin valor moral, pues cuando el sujeto sigue esas máximas no lo hace porque ellas o los actos que de ella resultan sean buenas en sí mismas, sino porque se persigue un objeto apetecido⁶³. Por el contrario, como señala en la *Fundamentación*: deducir los principios de la ética y la moral a través de la razón pura es el único camino legítimo, pues esos principios son completamente *a priori*, libres absolutamente de todo lo sensible⁶⁴.

Es por ello que Kant pone en tela de juicio a todos aquellos teóricos de la ética que entremezclan el ámbito racional puro con el ámbito de la experiencia: grave error pues corrompe la pureza de los principios morales, que tienen su asiento únicamente en la razón pura práctica. Es debido a ello también que todo el formalismo ético extrae sus fundamentos de la razón de manera completamente *a priori*, y sólo desciende al ámbito de lo sensible para comprender cómo la ley moral determina concretamente la conducta en el campo de la experiencia, como en el caso del capítulo 3 del libro 1 de la *Crítica de la razón práctica*.

⁶³ KANT, Immanuel. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres-Crítica de la razón práctica-La paz perpetua*, p. 113.

⁶⁴ *Ibidem* pp. 34-35.

A partir de esta observación, se comprende claramente el rigorismo teórico y práctico de la ética kantiana. Esa gran sistematización y complejidad teórica del formalismo ético, que se ve claramente en la segunda *Crítica*, tiene su razón de ser en el tema de la determinación de la ética y la moral en principios *a priori*. También se comprende muy bien el rigorismo que implica la puesta en práctica de la moral kantiana, así como su gran insistencia en el concepto de pureza. Claro está que esto además debe comprenderse a partir de la tradición religiosa en la que creció Kant.

Es debido, precisamente, a la influencia del desarrollo de las ciencias y a la exclusión radical de todo fundamento empírico en la ética, que Kant plantea, en todos sus libros referidos al tema, el pilar fundamental que cimienta toda su construcción ética, a saber: la ley moral. Cabe señalar que este es un concepto coyuntural para esta investigación, pues a partir de él se podrá comprender la tesis de la sujeción del sujeto en Kant.

En la *Crítica de la razón práctica* se pregunta cabalmente por la cuestión de la sujeción del sujeto a través de la ley: ¿Cuál es el fundamento formal (no material) de determinación de la voluntad? Ese fundamento no es otro que la ley moral, que determina la voluntad de manera completamente *a priori*, con independencia de todo lo empírico, y legisladora universalmente. La cual versa de la siguiente manera: “Obra de tal modo, que la máxima de tu voluntad pueda valer siempre, al mismo tiempo, como principio de una legislación universal.”⁶⁵ Esta es, se insiste, la proposición coyuntural dentro del campo del formalismo ético. Esta ley significa, más o menos, que el sujeto debe actuar de acuerdo a máximas que él mismo desee que sean legítimas para todo ser racional.

Retomando un ejemplo netamente kantiano y que, se puede decir, le obsesionaba en demasía, se puede mostrar la aplicación concreta de la ley moral. Un sujeto tiene como máxima mentir cuando le sea conveniente; pero él debe preguntarse, para saber si es legítima y buena, si esa máxima puede ser practicada por todos los seres racionales en todo momento. Es evidente, según Kant, que el sujeto no desearía

⁶⁵ *Ibidem* p. 122.

que todos aplicaran esa máxima en su vida, ya que produciría una destrucción de todo fundamento de veracidad entre los individuos. Por lo que se puede aseverar que dicha máxima es inmoral debido a que no vale universalmente. Como señala Kant en sus cursos de ética: “[...] el sometimiento de nuestra voluntad bajo reglas de fines universalmente válidos supone la bondad intrínseca y la perfección del libre arbitrio, pues así concuerda con todos los fines.”⁶⁶

En la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Kant expresa con un lenguaje menos técnico el sentido de la ley moral: “Hay que *querer poder* que una máxima de nuestra acción sea ley universal: tal es el canon del juicio moral de la misma, en general.”⁶⁷ Ahora bien, cabe señalar que este principio fundamental de la razón pura práctica no debe ser considerado como equivalente con la frase popular que dice: “No hagas lo que no quieres que te hagan”. En una breve nota a pie de página, Kant veda en pensar una equivalencia entre ambas, sobre todo porque si se considera a ley moral bajo el supuesto de ese dicho, se reduce significativamente su rigor y se muestra indulgente. Por lo que se daría el caso, dice Kant, en el cual sería moralmente correcto que un asesino le diga al juez: No me condenes a cadena perpetua, porque no te gustaría que te hicieran lo mismo⁶⁸.

El sujeto se encuentra sujetado a la ley moral. Aquello que es sujetado, desde la ética kantiana, no es sino su voluntad. *La voluntad del sujeto debe ser constreñida por la ley moral a actuar moralmente de acuerdo a sus exigencias*. Los motivos de ello son explicitados en un párrafo fundamental de la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, en el cual se observa la gran relevancia del concepto de constricción en el pensamiento moral kantiano. Este autor afirma que la voluntad es la capacidad de obrar de acuerdo a la representación de leyes. A la voluntad le es menester, por medio de la razón, deducir sus actos de leyes. Por lo que Kant afirma que la razón determina a la voluntad. El gran problema radica en que la voluntad humana no sólo está determinada por la razón, sino también por

⁶⁶ KANT, Immanuel. *Lecciones de ética*, p. 55.

⁶⁷ KANT, Immanuel. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres-Crítica de la razón práctica-La paz perpetua*, p. 45.

⁶⁸ *Ibidem* p. 49.

inclinaciones. Con una marcada influencia platónica, asevera que la voluntad se encuentra, por un lado, determinada por la razón y por leyes *a priori*, pero, por otro lado, también está determinada por impulsos sensibles. Es en este punto en donde la constricción tiene un papel de gran importancia: debido a que la voluntad no es completamente obediente a las leyes de la razón, pues se encuentra en parte determinada por las inclinaciones (lo cual quiere decir que no es absolutamente buena), por lo que la voluntad debe constreñirse a seguir las leyes racionales *a priori*, desprendiéndose de sus apetitos o, se puede decir más bien, ejerciendo una regulación sobre ellos. Pero, se puede preguntar: ¿merced a qué estrategia la voluntad se constriñe a regir su obrar de acuerdo a principios racionales? Aquí se ingresa en terreno harto conocido y ampliamente estudiado por los especialistas en la teoría kantiana: el sujeto se constriñe mediante mandatos que toman la forma de imperativos⁶⁹. Estos conllevan una fuerza que constriñe a una voluntad no inherentemente buena y, por consiguiente, atravesada por inclinaciones, a actuar por deber y bajo el rigor de las leyes objetivas.

Es en un largo y denso pasaje realizado como observación del párrafo 7 del libro 1 de la segunda *Crítica*, donde Kant postula más claramente, pero con un gran nivel de complejidad, el tema de la constricción moral del sujeto y, por lo tanto, se explicita la tesis sostenida en este subcapítulo, que versa acerca de la sujeción del sujeto a través de la ley moral. Es conveniente citar el pasaje para comprender el sentido que Kant le otorga a la sujeción del sujeto:

La ley moral es, por consiguiente, en él, un imperativo que manda categóricamente, porque la ley es incondicionada; la relación de una voluntad semejante con esa ley es de *dependencia (Abhängigkeit)* bajo el nombre de *obligación (Verbindlichkeit)*, que significa una *compulsión (Nötigung)* aun cuando sólo ejercitada por la mera razón y su ley objetiva, hacia una acción, llamado por eso *deber*, porque un arbitrio patológicamente afectado (aun cuando no determinado por esa afección, y, por consiguiente, también siempre libre) lleva consigo un deseo de causas *subjetivas* y por lo mismo puede ser a menudo opuesto al fundamento de determinación puro

⁶⁹ *Ibidem* p. 36.

objetivo, y necesita, por tanto, como compulsión moral una resistencia de la razón práctica, resistencia que puede ser denominada una coacción interior, pero intelectual.⁷⁰

Este pasaje es tan complejo no sólo de comprender sino también de traducir, que el traductor se permite verter algunos conceptos al español, pero con la condición de dejar entre paréntesis la palabra en alemán. Además, son exactamente esos conceptos los que permiten comprender la manera en la cual Kant piensa la sujeción del sujeto.

Kant aclara que la constricción efectuada por la ley moral es válido sólo para seres afectados por impulsos sensibles. En un ser totalmente inteligible y libre de estos, no es posible pensar constricción alguna: sólo el sujeto racional y finito puede ser objeto de ella. Como se dijo más arriba, el sujeto es afectado por inclinaciones, por lo que su voluntad no es determinada únicamente por la ley moral: es determinado tanto por los apetitos como por la ley práctica. Es esta la que obliga al sujeto a no determinar su conducta por impulsos sensibles, y sí bajo la legislación universal de la razón pura práctica.

El deber, rasgo característico de seres afectados por inclinaciones pero que desean obrar bien, es un hecho por el que la ley moral obliga al sujeto a determinar su voluntad y actuar concretamente bajo el rigor de la legislación universal. En esa relación de dependencia de la voluntad del sujeto a la ley moral, es donde acontece el deber, que permite regir el comportamiento del sujeto mediante el cuestionamiento de si desearía que su acción fuese acatada por todos, es decir, si fuese universalmente válida.

Así pues, se puede decir que para Kant el sujeto es sometido a una constricción interior y, por lo tanto, no es impuesta por algún agente “externo”, sino es una acción de sí sobre sí mismo, pero que además es intelectual (no sensible), pues lo que se realiza es una constricción de las inclinaciones bajo el orden la razón pura práctica. El sentido que se le debe dar a la tesis kantiana de la sujeción del sujeto es ética y

⁷⁰ *Ibidem* p. 124.

moral; no se trata, en Kant, tanto de una sujeción política “externa”, sino de la relación que establece el sujeto consigo mismo a través de la ley moral.

El momento a partir del cual el sujeto establece un vínculo de dependencia con respecto a la ley moral y, por lo tanto, se impone sólo máximas que valgan universalmente, es el momento en el cual se puede hablar de un sujeto libre, ético y moral, desde la perspectiva kantiana. Por lo tanto, se puede decir que el sujeto sometido a ley moral es un ser ético.

Kant distingue entre dos tipos de constricción: por un lado, se encuentra una constricción patológica; por otro lado, una práctica o moral. Sólo esta puede ser considerada obligación, ya que el sujeto se constriñe a sí mismo: son deberes y pertenecen al campo de la ética; mientras que las primeras son, propiamente dicho, coacciones pertenecientes al orden del derecho⁷¹. Si bien el sujeto puede ser constreñido patológicamente, lo propio de él es ser coaccionado moralmente, es decir, libremente. Esta coacción moral es aquella merced a la cual el sujeto se obliga a sí mismo a realizar una acción no porque vaya a obtener un bien a cambio, sino debido a que es buena en sí misma. “Sin duda, acometemos esas coacciones con desagrado, pero lo hacemos porque son buenas.”⁷²

De hecho, Kant asevera que la constricción patológica acarrea menos grados de libertad que la coacción moral. El no ser constreñido por agentes sensibles, y sí por sí mismo es signo de una mayor libertad. Y esa tesis es tan importante para Kant, que no deja de repetirla en el párrafo dedicado a la constricción moral en las *Lecciones de ética*. Bajo diferentes fórmulas constantemente la presenta, ya sea que verse así: “Un hombre es tanto más libre cuanto más constreñido moralmente puede estar. Cuanto mayor sea la constricción patológica [...] tanto menor será la libertad.”⁷³ O la presente de esta manera: “Cuanto más se ejercita la autoconstricción, tanto más libre se es.”⁷⁴

⁷¹ KANT, Immanuel. *Lecciones de ética*, pp. 70-72.

⁷² *Ibidem* p. 67.

⁷³ *Ibidem* p. 68.

⁷⁴ *Ibidem* p. 69.

Pero, ¿qué significa exactamente que a través de la constrictión moral el sujeto sea más libre, en comparación con la constrictión patológica? Kant es muy claro al respecto: si afirma que en la primera de ellas hay más libertad es debido esencialmente a que se ve desprendido de los impulsos sensibles⁷⁵. Entre mayor sea la constrictión moral, el sujeto será afectado menos por las demandas del mundo sensible. Se puede decir que existe una relación de proporcionalidad inversa.

Para el filósofo de Königsberg, la constrictión moral es aquello que constituye al sujeto como un ser bueno. El sujeto, en ocasiones, no desea hacer el bien, pero tiene que hacerlo debido a una autoconstricción⁷⁶. Por lo que se puede decir que la constrictión moral de sí es uno de los elementos más importantes para la constitución del sujeto ético y moral.

Sin embargo, para que los actos realizados bajo la constrictión (que es deber), sean considerados moralmente buenos es indispensable que sean efectuados con buena voluntad. Se requiere de buenas intenciones al realizar el deber, si bien es cierto que una constrictión no siempre se realiza con agrado pero que es efectuada porque se sabe buena en sí misma. Cuando un sujeto cumple con su deber mediante su sujeción a ley moral, resulta imperioso tener buena disposición moral para que esa acción pueda ser considerada ética. La acción está vacía de contenido moral si la buena disposición moral está ausente. Por eso Kant asevera que una obligación jurídica no es ética, pues el sujeto la realiza debido a una coacción “externa” y no con buena intención, esto es, porque sea buena en sí misma⁷⁷.

Ahora bien, en sus diversos textos de ética, este pensador alemán habla de diferentes objetos que deben ser constreñidos por la ley moral. La mayoría de las veces aquello que debe ser constreñido son las inclinaciones, por las cuales se pueden entender: 1) los apetitos carnales como la comida, la bebida y otros goces de la vida; o tomados en su conjunto: 2) el egoísmo (el amor propio y la presunción).

⁷⁵ *Ibidem* p. 68.

⁷⁶ *Ibidem* p. 69.

⁷⁷ *Ibidem* p. 74.

Pero también indica, sobre todo en *Lecciones de ética*, que la constricción moral se debe aplicar a la libertad. Por consiguiente, desde el formalismo ético, son tres ámbitos de la subjetividad los que deben ser constreñidos moralmente, a saber: los apetitos sensibles, el amor propio y la presunción, y la libertad. Los tres primeros pertenecen al ámbito del mundo sensible, mientras que este último al mundo inteligible.

Al parecer, según la insistencia de Kant, aquello que más debe ser constreñido moralmente son los apetitos carnales. Se puede decir que la ley moral conlleva necesariamente una coacción de los apetitos a regirse bajo sus mandatos: los actos del sujeto no deben proceder a partir de las exigencias de las inclinaciones, sino, más bien, deben fundamentarse de acuerdo a la razón pura. Como señala Kant: “Los apetitos exigen autocoacción [...]”⁷⁸. Es una “censura” relativa de la parte sensible del sujeto para que lo racional (representado por la ley) lo someta a sus imperativos, “[...] pues esa inclinación, lejos de ser apta para una legislación universal, tiene más bien que plegarse ella misma a la forma de una ley universal.”⁷⁹

Para Kant no sólo se deben constreñir los apetitos carnales sino también otro ámbito de la subjetividad que es de suma importancia. En el capítulo 3 del libro 1º de la *Crítica de la razón práctica*, llamado “De los motores de la razón práctica”, lo plantea claramente. Ya no sólo se trata de someter los apetitos sensibles para constituirse como sujeto ético y moral, sino de igual modo otro aspecto de la vida, que si bien también son inclinaciones no pertenecen tanto a las carnales, y ellas son el amor a sí mismo y la presunción.

La ley moral derrota, según Kant, al amor a sí mismo (ser demasiado benevolente consigo mismo) y la presunción (estar satisfecho consigo mismo). Al comparar el sujeto estas dos inclinaciones presentes en él con respecto a la ley moral, se genera, en el caso del amor propio, un sentimiento de respeto, pues la debilita; por otro lado, con respecto a la presunción, se genera en él un sentimiento de sumo

⁷⁸ *Ibidem* p. 102.

⁷⁹ KANT, Immanuel. *Fundamentación de la metafísica de las costumbre-Crítica de la razón práctica-La paz perpetua*, p. 119.

respeto, pues la ley moral la derrota completamente. Por lo tanto se crea en el sujeto, negativamente, un sentimiento de humillación al compararse con la ley moral; pero, positivamente, se forma en él un sentimiento de respeto a la ley moral al percibir lo que esta hace con respecto al amor a sí mismo y la presunción⁸⁰.

Es este último aspecto el que se llama un sentimiento moral: un respeto a la ley moral por haber infringido daño a esas dos inclinaciones que forman el egoísmo. Pero Kant aclara: “[...] el respeto hacia la ley moral es un sentimiento que está producido por un fundamento intelectual, y ese sentimiento es el único que nosotros podemos conocer enteramente *a priori* y cuya necesidad podemos penetrar.”⁸¹

Así pues, es comprendiendo la importancia de la constrictión moral en Kant, como se puede comprender el concepto de libertad. Así como la ley moral coacciona los apetitos carnales y el egoísmo, también ejerce un poder coactivo sobre la libertad. Esta es la facultad de la razón para determinar la voluntad del sujeto a través de la ley e independientemente del mundo sensible, considerando al sujeto como ser inteligible. En el sentido negativo, la libertad es la independencia de leyes naturales; en el sentido positivo es la capacidad que tiene la razón pura para legislarse a sí misma. Y es por ello por lo que Kant le atribuye un papel fundamental en cualquiera de las tres *Críticas*, aunque es en *Lecciones de ética* donde asevera lo siguiente: “La libertad es, pues, el valor interno del mundo. Pero, por otro lado, en tanto que no se vea restringida a ciertas reglas condicionantes de su uso, la libertad es lo más espantoso que uno pueda imaginarse.”⁸²

La libertad, por lo tanto, debe ser regulada y constreñida para evitar los mayores horrores en el mundo. Así como debe ser sometida, también el sujeto debe hacer un buen uso de sus apetitos mediante la libertad. Y es en este punto donde ambas se vinculan. Como es sabido, la libertad pertenece al mundo inteligible mientras los apetitos al mundo sensible. La libertad es aquello que permite –todavía no se puede

⁸⁰ *Ibidem* pp. 158-159.

⁸¹ *Ibidem* p. 159.

⁸² KANT, Immanuel. *Lecciones de ética*, p. 161.

hablar de una regulación como tal- el uso de los apetitos, ya sea en su exceso, defecto o moderadamente; aunque eso aún no implica un buen uso de ellos.

Pero para que la libertad pueda regular éticamente a los apetitos es necesario que aquella sea regulada, a su vez, por otra ley; y esta no es otra sino la ley moral. En efecto, es el fundamento *a priori* de determinación de la voluntad el que tiene por objeto no permitir que la libertad goce de un poder ilimitado, sino que su uso sea restringido bajo la fuerza de la determinación universal de las máximas de la voluntad. La ley moral guía a la libertad en el sentido de que la obliga a seguir sus fundamentos.

Una de las “concreciones” en el mundo sensible acontece cuando la libertad regula el uso de los apetitos sensibles. Es, en cierta manera, un encadenamiento de determinaciones, merced a las cuales la ley moral determina a la libertad y, a su vez, esta regula el uso de lo sensible. Este puede ser un claro ejemplo de la manera en la cual se vinculan ambos mundos (el sensible y el inteligible) en el formalismo ético y, especialmente, del modo cómo el mundo inteligible determina al mundo sensible.

Al hacer la libertad un buen uso de los apetitos bajo el rigor de lo universalmente válido, lo que realiza no es sino una moderación racional de ellos. Eso no implica su supresión o su desmesura, sino un uso que se apegue al orden racional; y ese orden racional es lo válido universalmente. Me parece que se puede afirmar que los apetitos, siendo regulados por la libertad, pueden ser usados únicamente cuando el sujeto reflexione sobre si la manera en la cual él hace uso de ellos pueden ser usados por todos los demás sujetos, sin infringir su valor como seres humanos. Sólo si el sujeto ha consentido que todos los demás sujetos pueden usar las inclinaciones como él lo hace sin violentar su humanidad o autodestruirse, se puede legitimar su uso. Es a través de esta determinación de la ley moral sobre la libertad, la cual, a su vez, determina a las inclinaciones, como se puede hablar no de un uso excesivo o defectuoso, sino de un buen uso racional de estas⁸³. Es todo esto lo que Kant dice

⁸³ Esta discusión acerca de la regulación de los apetitos sensibles no es exclusiva del pensamiento kantiano. Desde el nacimiento de la filosofía se ha discutido ampliamente sobre esto. Para un análisis detallado de esta

cuando afirma lo siguiente: “No debo, pues, seguir sin más las inclinaciones, sino colocarlas bajo reglas.”⁸⁴

Ahora bien, la “concreciones” de las maravillosas especulaciones filosóficas de Kant acerca de la constrictión moral tienen amplias repercusiones en su teoría pedagógica. Desde las primeras líneas de *Pedagogía*, Kant dice lo siguiente: la educación se conforma por los cuidados, la disciplina, la formación y la instrucción. Todos estos elementos que constituyen a la educación se encuentran escalonados en la formación del sujeto. Los cuidados (educación o formación física) son la manutención y atenciones que se le prestan al bebé para evitar que se haga daño, así como permitir que crezca adecuadamente⁸⁵. En otro texto, este autor asevera que la disciplina es la formación y la instrucción negativa, si consideramos a la primera como aquello capaz de excluir en el niño todo lo que es contrario a la naturaleza, mientras que la segunda no es sino la prevención de los errores⁸⁶.

Esta partición corresponde, más o menos, con los fines de la educación desde la perspectiva kantiana. El sujeto debe ser disciplinado, es decir, someter la animalidad y las inclinaciones que hay en él. Debe ser cultivado (formación escolástica-mecánica): desarrollar habilidades que le permitan alcanzar fines. También debe ser civilizado (formación pragmática), poseer las habilidades propias de un hombre civilizado: tener buen trato, ser prudente, ser cortés, etc. Por último – y más importante-, debe ser moral (formación moral): escoger sólo los fines buenos porque son buenos en sí mismos⁸⁷. Para Kant, de lo que se trata a través de la educación es de formar un sujeto disciplinado, cultivado, civilizado y moral. Por lo que se puede decir que un sujeto educado es aquel que tiene la capacidad de dominarse a sí mismo, que posee conocimientos y habilidades, que entabla un trato

reflexión ética y moral en la Grecia clásica, se puede revisar el erudito libro de Foucault acerca del uso de los placeres en los filósofos clásicos, especialmente el capítulo 1. “La problematización moral de los placeres”. Vid. FOUCAULT, Michel. *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*, pp. 39-105. Cabe señalar que se podría llevar a cabo un interesante análisis acerca de la influencia de la ética antigua en el formalismo ético.

⁸⁴ KANT, Immanuel. *Lecciones de ética*, p. 162.

⁸⁵ KANT, Immanuel. *Pedagogía*, p. 29

⁸⁶ KANT, Immanuel. *Lecciones de ética*, p. 298.

⁸⁷ KANT, Immanuel. *Pedagogía*, pp. 38-39.

civilizado con los otros y que actúa moralmente con buenas intenciones conforme a la ley moral. Este es el sujeto formado, el sujeto educado.

De acuerdo con Kant, un tipo de constricción “externa” llamada disciplina es la que se debe aplicar al estudiante. La disciplina es la obediencia en un “momento de la vida” en el cual el niño todavía no posee una capacidad racional realmente significativa. Esto quiere decir que la obediencia disciplinaria debe ser algo provisional hasta una edad determinada, para posteriormente valerse por sí mismo: “A los dieciséis años se está al borde de la madurez y la disciplina desaparece de la educación.”⁸⁸ Es lo mismo que plantea cuando asevera lo siguiente: “La educación tiene que ser coercitiva, pero sin que por ello haya de esclavizar a los niños.”⁸⁹

⁸⁸ KANT, Immanuel. *Lecciones de ética*, p. 300.

⁸⁹ KANT, Immanuel. *Pedagogía*, p. 63

2.2. La formación del sujeto por medio del poder disciplinario-ideológico en la crítica de Judith Butler

En este subcapítulo se presenta la interpretación realizada por Judith Butler en *Mecanismos psíquicos del poder* acerca de la sujeción del sujeto en Foucault. A partir de la explicación de Butler acerca de la tesis foucaultiana del “alma” como prisión del cuerpo, se podrá articular la teoría de Althusser y Foucault con el pensamiento ético y moral de Kant. Las reflexiones de esta filósofa norteamericana son, en cierta manera, una bisagra entre discursos en apariencia diferentes, pero los cuales versan sobre la punición y constitución del sujeto. Butler fue, precisamente, quien se interrogó acerca de una “ambigüedad irresoluble” del poder, que si bien Althusser, Foucault y Kant ya la habían percibido, no fue sino ella la que la explicitó de manera más elaborada. Es debido a ello que en este subcapítulo, por un lado y en primer lugar, se presenta la interpretación que hace Butler de un pasaje de *Vigilar y castigar*, y, por otro lado y en segundo lugar, se recuperan algunas de sus reflexiones para concatenar a Althusser y Foucault con Kant.

El objetivo de este complejo libro llamado *Mecanismos psíquicos del poder* es teorizar la presencia de la tesis de la sujeción del sujeto como sometimiento y subjetivación en diversos autores. A partir de una lectura detallada de todos estos autores, Butler presenta su interpretación de dicha tesis. No obstante, en este subcapítulo se analizará solamente la interpretación que hace Butler de la tesis foucaultiana del “alma” como prisión del cuerpo. Si bien es cierto que esta pensadora no fue la primera en reflexionar en torno a la ambivalencia de la sujeción, tal vez si fue una de las primeras en explicitar los matices filosóficos de esta proposición.

Butler afirma que la formación del sujeto depende inherentemente de una sujeción efectuada por el poder: es tal a causa de su coerción ante el poder. Este no sólo lo pune, sino que es una de las condiciones de posibilidad de su existencia: “[...] el sujeto se inicia mediante una sumisión primaria al poder.”⁹⁰

⁹⁰ BUTLER, Judith. *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*, p. 12.

Para Butler, las relaciones de poder entendidas como relaciones productivas, participan en la formación del sujeto de dos formas distintas pero complementarias: por un lado, el poder como sujeción del sujeto, esto es, como un estado de devenir sometido (“eje político”); por otro lado, el poder como subjetivación, es decir, como devenir en una relación de uno consigo mismo (“eje ético”). Esto quiere decir que el sujeto deviene, en términos de subjetivación, gracias al sometimiento ante el poder.

El poder actúa sobre el sujeto por lo menos de dos formas: en primer lugar, como aquello que lo hace posible, la condición de su posibilidad y la ocasión de su formación y, en segundo lugar, como aquello que es adoptado y reiterado en la “propia” actuación del sujeto.⁹¹

Desde esta perspectiva, se puede decir incluso que si el sujeto se relaciona éticamente consigo mismo, si existe una construcción de sí, es a causa del sometimiento.

De acuerdo con Butler, es precisamente a través del cuerpo donde se realiza la sujeción del sujeto. Como ya se dijo en el capítulo 1.2, el poder disciplinario, en tanto se ejerce sobre el soma por medio del control, la vigilancia y el castigo, coadyuva en la creación de una identidad encarceladora (“alma”). Pero es necesario aclarar lo siguiente: no se trata de que el poder disciplinario normalice una identidad que era “auténtica”, sino, más bien, el poder constituye y solidifica una identidad que desde su emergencia ya estaba normalizada. El poder, por lo tanto, no deforma una identidad “original” y “auténtica”, más bien la identidad es en sí misma un producto encarcelador. A eso es a lo que se refiere Foucault cuando pone en tela de juicio a todos aquellos que invitan a la liberación del hombre, pues este y el “alma” son ya en sí mismos resultados de una coerción velada. Si bien esa crítica debe ser contextualizada de acuerdo al momento en el que fue formulada, se puede aseverar que dicha liberación, siendo la liberación de algo creado por y bajo el sometimiento, no es sino una coerción sigilosamente oculta.

⁹¹ *Ibidem* pp. 24-25.

Los dispositivos disciplinarios constituyen una identidad que le impone imperativos normalizadores al cuerpo, formando asimismo un cuerpo domeñado. Las instituciones de coerción normalizan al cuerpo, imponiendo, a través de la identidad, un esquema de normas e ideales que deben regirlo. En palabras de Butler: “[...] toda ‘identidad’ actúa precisamente como ‘alma que encarcela el cuerpo’ [...]”⁹². El “alma” es el encarcelador del cuerpo bajo la subyugación disciplinaria. Recurriendo a la coacción, el poder produce esa identidad homogénea, normalizada y normalizante que domeña al sujeto. Pero así como el poder ejercido sobre el soma crea la identidad, esta, ya creada, configura al cuerpo: “[...] es un ideal imaginario (idéal, speculatif) históricamente específico conforme al cual se materializa el cuerpo.”⁹³ Como afirma en *Cuerpos que importan*: “[...] el alma descrita por Foucault como un instrumento de poder, forma y modela al cuerpo, lo sella y al sellarlo le da ser.”⁹⁴

La profundización teórica llevada a cabo Butler acerca de la sujeción del sujeto como sometimiento y subjetivación, la lleva a plantearse cuestiones que si bien ya habían sido puestas de manifiesto por otros autores como Althusser, Foucault, Kant, etc., es ella, precisamente, quien las explicita de una manera más clara. Bajo la forma de una “ambigüedad irresoluble”, Butler afirma lo siguiente:

El poder actúa sobre el sujeto mediante una actuación [acting] que es también una promulgación [enacting]: cuando tratamos de distinguir entre el poder que actúa (transitivamente [enacts]) al sujeto y el poder puesto en práctica por éste, es decir, entre el poder que forma al sujeto y el “propio” poder de éste, surge una ambigüedad irresoluble.⁹⁵

Esta “ambigüedad” acecha tan sigilosamente el pensamiento de Butler, que unas pocas páginas atrás, también reflexiona sobre ella, sin otorgarle una respuesta

⁹² BUTLER, Judith. *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*, p. 98.

⁹³ *Ibidem* p. 103.

⁹⁴ BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*, p. 63.

⁹⁵ BUTLER, Judith. *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*, p. 26.

certera: “[...] entonces el poder no es solamente algo a lo que nos oponemos, sino también, de manera muy marcada, algo de lo que dependemos para nuestra existencia y que *abrigamos y preservamos en los seres que somos.*”⁹⁶ [Las cursivas son mías]. Ese mismo argumento lo repite más adelante, cambiando el uso de algunos términos, pero manteniendo su misma intención, es decir, mostrando su asombro ante esa “ambigüedad irresoluble”: “Aunque se trata de un poder que es *ejercido sobre* el sujeto, el sometimiento es al mismo tiempo un poder *asumido por* el sujeto, y esa asunción constituye el instrumentos de su devenir.”⁹⁷

A partir, justamente, de las palabras en cursivas en las dos últimas citas, se puede plantear la siguiente interrogante: ¿Qué acaso al hablar de esa preservación no se podría aludir a un proceso de interiorización merced al cual esa coerción en el cuerpo y la subjetividad impuesta por el poder disciplinario-ideológico se puede convertir *ocasionalmente* en una constitución ética y moral? Aunque Butler plantea que esas cuestiones son irresolubles, tal vez no sea realmente así. De hecho, me parece que es a través del formalismo ético y la pedagogía kantianas (algunos de sus puntos ya fueron explicitados en el subcapítulo anterior) como se puede superar ese problema.

Al igual que Butler, Kant también se había planteado los mismos conflictos. Este maestro del pensamiento tenía conciencia de todas esas ambigüedades en las que se ingresa cuando se reflexiona en torno a los procesos de coacción merced a los cuales se constituye el sujeto. Lo plantea en los siguientes términos:

Uno de los grandes problemas de la educación es conciliar, bajo una legítima coacción, la sumisión con la facultad de servirse de su voluntad. Porque la coacción es necesaria. ¿Cómo cultivar la libertad por la coacción? Yo debo acostumbrarle a sufrir una coacción en su libertad, y al mismo tiempo debo guiarle para que haga un buen uso de ella.⁹⁸

⁹⁶ *Ibidem* p. 12.

⁹⁷ *Ibidem* p. 22.

⁹⁸ KANT, Immanuel. *Pedagogía*, p. 42.

Cuestión kantiana muy parecida a la de Butler, pero utilizando términos diferentes, pues mientras ella hace más hincapié en el campo político, él se refiere más al campo de la ética, la moral y la pedagogía.

Ahora bien, como se insistió repetidas veces en el subcapítulo 1.3, el poder disciplinario-ideológico, mediante la iterabilidad de la materialización discursiva que toma la forma en consignas, somete al sujeto al imponerle una identidad encarceladora y una sumisión de su singularidad somática. Esta subyugación “externa” ejercida por las instituciones, las autoridades punitivas, etc., permiten un sometimiento tácito del sujeto. Es mediante la repetición del discurso imperativo, de los ejercicios disciplinarios y de las interpelaciones ideológicas, como se crean “huellas”, que no son más que hábitos que permanecen en la conducta. A eso es a lo que Althusser denomina el “marchar solo” del sujeto y Foucault lo llama la automatización del poder. Ambas denominaciones se refieren al hecho de que el sujeto actúe por sí mismo como lo demanda la autoridad, es decir, sin la necesidad de un agente externo que lo obligue.

Pero si el funcionamiento del poder disciplinario-ideológico presenta sólo un carácter punitivo y, por lo tanto, negativo, sólo lo es en apariencia, ya que si se articula esto con el formalismo ético y se ahonda más en ambas propuestas, se podrá mostrar que ese poder constituye al sujeto en un sentido positivo y, por consiguiente, habilitante.

El complejo proceso mediante el cual ese poder disciplinario-ideológico ejercido *sobre* el sujeto se convierte en condición de posibilidad de su constitución ética y moral puede ser denominado, siguiendo a Butler, una *interiorización y apropiación*. La tesis podría expresarse de la siguiente manera: *Ese poder disciplinario-ideológico que pune de manera “externa” mediante la iterabilidad de los discursos materializados, es interiorizado y apropiado por el sujeto gracias a esa misma repetición y merced a complejos procesos ininteligibles, para así transformarse en un mecanismo regulador “interno” que modere las inclinaciones, la libertad, etc.*

Todo este proceso de punición y constitución del sujeto se puede separar en dos momentos temporales, sólo con fines explicativos, pues en realidad dicho proceso

no necesariamente sigue un orden secuencial. En un primer momento, denominado tentativamente “*político*”, el sujeto es sometido, castigado, vigilado, etc. por un poder disciplinario-ideológico ejercido sobre él de manera “*externa*”. En un segundo momento llamado “*ético*”, ese mismo poder es *interiorizado* y apropiado por el sujeto, convertido de ese modo en una constricción moral de sí a través de la cual pueda regular sus apetitos, su amor a sí mismo y su presunción y, sobre todo, su libertad. Es de esa manera como, a través de las lúcidas interpretaciones de Butler usadas como bisagra, se puede concatenar la teoría de Althusser y la reflexión filosófica-política de Foucault con la ética de Kant.

Lo anterior es llamado por Butler como una *ambivalencia* en la relación entre el sujeto y el poder. Y todo lo expuesto en el párrafo anterior es explicitado por la autora en los siguientes términos: “[...] el sujeto es él mismo un lugar de ambivalencia, puesto que emerge simultáneamente como *efecto* de un poder anterior y como *condición de posibilidad* de una forma de potencia radicalmente condicionada.”⁹⁹

Se puede ejemplificar esta interiorización tomando el caso del “hábito”: si, siguiendo a Althusser y Foucault, es cierto que el poder disciplinario-ideológico forma un “hábito” que hace “marchar solo” al sujeto, también puede ser cierto, de acuerdo con Kant, que ese “hábito” ya interiorizado puede ser objeto de una transformación habilitante por parte del sujeto. Aquello que en un primer momento se constituyó en el sujeto como mecanismo de sujeción, se puede tornar *probablemente* en condición de posibilidad de su constitución ética y moral, en el sentido de que ese “hábito” puede permitir la creación e innovación en diversos ámbitos de la subjetividad.

Como se dijo anteriormente, Kant tenía conciencia de ese proceso de interiorización, y sí, lo planteó sobre todo en sus reflexiones pedagógicas aunque de manera ambigua y dispersa. Es presentado implícitamente por Kant en un breve pasaje en la “Introducción” de *Pedagogía*, tomando como referencia la escuela:

⁹⁹ BUTLER, Judith. *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*, p. 25.

Así, por ejemplo, se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarse a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que *más adelante* no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos.¹⁰⁰ [Las cursivas son mías].

El niño, inicialmente, está sometido a la disciplina escolar: se ejercen relaciones de poder sobre su cuerpo para lograr cierta docilización y utilización. Pero después se nota cómo ese poder “externo” se interioriza en una constricción. Cabe señalar que Kant recurre al ejemplo foucaultiano de la inmovilización del cuerpo en el espacio, al hablar del permanecer tranquilos. Aunque la ventaja de Kant sobre Foucault yace en que aquel toma en consideración la interiorización de esa coacción que le permitirá al sujeto constituirse éticamente, mientras que el segundo sólo reflexiona en torno al carácter punitivo del poder.

Pero esta constricción de sí no es el fin último de la interiorización del poder disciplinario-ideológico. Según Kant, el fin último no es sino el pensar por sí mismo: “[...] lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar.”¹⁰¹ Si bien el maestro constriñe “externamente” al alumno y luego este se constriñe a sí mismo, es para lograr ese *sapere aude* tan elogiado por Kant, el cual debe estar presente entre los principios fundamentales de la pedagogía.

Con respecto a la disciplina y la constricción “externa”, Kant es taxativo: “El hombre requiere disciplina.”¹⁰² Lo expresa también del siguiente modo:

La disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad. Tiene que sujetarle, por ejemplo, para que no se encamine, salvaje y aturdido, a los peligros. Así, pues, la disciplina es meramente negativa, esto es, la acción por la que se borra al hombre la animalidad.¹⁰³

¹⁰⁰ KANT, Immanuel. *Pedagogía*, p. 30.

¹⁰¹ *Ibidem* p. 39.

¹⁰² *Ibidem* p. 178.

¹⁰³ *Ibidem* p. 30.

De hecho, esta animalidad se plantea como un mundo interior en el sujeto donde habitan impulsos sensibles que deben ser dominados a través de la ley moral y la disciplina.

En la siguiente página se encuentra un esquema que sintetiza todo lo dicho anteriormente acerca del funcionamiento del poder disciplinario-ideológico en cuanto a la punición y constitución del sujeto. Se focaliza, sobre todo, en los dos “momentos” (punición y constitución) de la formación del sujeto.

Carácter punitivo-primacía de lo político

Carácter constituyente-primacía de lo ético

“Exterior”

Interiorización

“Interior”

Sumisión

Subjetivación

Interpelación ideológica → Individuo

Interiorización del poder disciplinario-ideológico

→ Constricción moral

Poder disciplinario → Examen → Creación del sujeto mediante el otorgamiento de una identidad

Dominio de sí

↓
Subyugación de las inclinaciones bajo el rigor de la ley moral

↓
Sujeto sujetado a una identidad encarceladora y a un cuerpo subyugado

↓
Constitución del sujeto ético y moral, desde la perspectiva kantiana

↓
El sujeto como modo de relación ética de uno consigo mismo

2.3. Presentación teórica-metodológica del caso de 1°A de la escuela primaria “Prof. Luis Gutiérrez Díaz”

En este subcapítulo se realiza una breve presentación teórica-metodológica acerca del trabajo de campo realizado en el grupo 1° A de la escuela primaria “Prof. Luis Gutiérrez Díaz”, ubicada en Ecatepec de Morelos, Estado de México, con número de zona P034 y con Clave de Centro de Trabajo (C.C.T.) 15EPR4353A.

Metodológicamente se partió de un enfoque cualitativo, puesto lo que se pretendió fue dar cuenta de las manifestaciones subjetivas dentro del ámbito escolar. Se trataron de recobrar aquellas experiencias que aludieran al objeto de estudio. Se procedió mediante la etnografía y, específicamente, con la etnografía educativa o escolar, debido a que se basan en una filosofía crítica e interpretativa del objeto de estudio.

Es necesario recordar que para Goetz y LeCompte la etnografía “[...] es una [...] descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos [...]”¹⁰⁴. Por otra parte, para Harry F. Wolcott la etnografía tiene que ver con “[...] describir e interpretar el comportamiento cultural [...]”¹⁰⁵. Por su parte, Elsie Rockwell afirma: “[...] la etnografía puede entenderse con un proceso de ‘documentar lo no-documentado’.”¹⁰⁶ A través del método etnográfico, de acuerdo con Goetz y LeCompte, lo que se pretende es describir, analizar y comprender subjetivamente los discursos y las prácticas que se presentan en un grupo humano determinado. Generalmente se focaliza en aspectos comunes de la realidad, pero que ocultan un significado profundo que resulta menester develar.

Siendo la etnografía en general un método sumamente complejo que pretende interpretar datos y experiencias de diversas culturas, la etnografía educativa se podría concebir como una estrategia metodológica que trata de obtener datos descriptivos en contextos educativos que aborden precisamente temas educativos, con el propósito de interpretar y analizar la realidad.

¹⁰⁴ GOETZ, L.P. et LeCOMPTE, M.D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, p. 28.

¹⁰⁵ WOLCOTT, Harry F. “Sobre la intención etnográfica”, p. 130.

¹⁰⁶ ROCKWELL, Elsie. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, p. 48.

Se recurrió a la etnografía escolar en un sentido microrelacional, pues no se trató tanto de describir el funcionamiento de la escuela en general ni mucho menos observar cómo se ejerce el poder en todos los grupos escolares. Por el contrario, se limitó a estudiar el funcionamiento del poder disciplinario-ideológico en un aula concreta.

Se realizaron 12 observaciones participantes de 3 horas cada una: por lo que fueron un total de 36 horas de observaciones. Cabe señalar que durante las observaciones se intentó, como señala Peter Woods en *Investigar el arte de la enseñanza*, de mantener la mente abierta y no quedarse con la primera impresión, develando así el velo impuesto por el sentido común. Se tenía planeado realizar una entrevista semi-estructurada a la profesora, pero debido a cuestiones de suspensión de clase ya no se pudo efectuar. Por último, se realizó un análisis de objetos del aula escolar: disposiciones arquitectónicas, materiales didácticos, libretas, libros de texto, dibujos, imágenes sostenidas en la pared, etc. fueron objeto de análisis e interpretación teórica. En síntesis, se trató de aprehender la mayor cantidad posible de información que se relacionara con el funcionamiento del poder disciplinario-ideológico dentro del aula, pero otorgándole prioridad al tipo de interrelación que se establecía entre la maestra con sus alumnos.

Se seleccionó 1° grado de primaria debido a que siendo niños pequeños pueden ser más fácilmente objetos del poder disciplinario-ideológico. Asimismo, se seleccionó ese grado inicial porque a partir de esa edad se puede observar más claramente la manera en la cual los individuos son constituidos como sujetos por medio de una sujeción al poder, que si bien no es fundacional (algo para lo cual es imposible dar cuenta de manera inteligible), sí puede ser considerada como una constitución primordial del sujeto. Pero así como la selección de este grupo etario fue sumamente beneficioso, también resulta fundamental confesar que hubo algunos inconvenientes: debido a su corta edad, la idea de aplicarles entrevistas fue excluida; también a causa de la misma razón se pudo “observar”, pero de manera difusa, el “proceso” merced al cual el sujeto sometido se constituye como ser ético y moral. Lo cual no resulta tan recriminable porque es más que evidente que esta

constitución es un acontecimiento al cual no se tiene acceso empíricamente, pues es algo que ocurre al nivel de las intenciones, si bien se refleja relativamente en conductas concretas.

No obstante, el hecho de que la investigación parta metodológicamente de la etnografía escolar no significa que se limite a la descripción de datos empíricos y, por lo tanto, se ignoren los discursos teóricos. Por el contrario, lo que se pretende hacer en el siguiente capítulo es una concatenación crítica entre los elementos teórico-conceptuales presentados en los subcapítulos anteriores con los datos empíricos obtenidos por medio de las técnicas de recolección de datos.

Los discursos teóricos que se utilizarán como marco de interpretación de los datos empíricos ya han sido explicitados en todo el capítulo 1 y en los subcapítulos 2.1 y 2.2. En términos generales, se ha reflexionado teóricamente acerca del funcionamiento del poder disciplinario-ideológico, tanto en su carácter punitivo como en su carácter constituyente. En el 1° capítulo se ha estudiado cómo se ejerce el poder disciplinario-ideológico, únicamente como sometimiento, tomando como referencia la teoría althusseriana de la interpelación ideológica (1.1) y la analítica foucaultiana del poder disciplinario (1.2). Por otro lado, en gran parte del 2° capítulo se ha estudiado cómo funciona el poder disciplinario-ideológico pero ya no sólo en su polo punitivo, sino también es su carácter constituyente: el sometimiento como condición de posibilidad de la subjetivación. Se reflexionó teóricamente, en el subcapítulo 2.1, a partir de la pedagogía y el formalismo ético, acerca del papel que tiene la ley moral en la constrictión práctica del sujeto. En el subcapítulo 2.2, tomando como bisagra la interpretación de Butler acerca de la tesis foucaultiana del “alma” como prisión del cuerpo, fue posible vincular el discurso teórico de Althusser y Foucault con la ética, la moral y la pedagogía kantianas. Por lo que fue posible entender cómo el poder disciplinario-ideológico pune al sujeto, pero también cómo a través de ello permite su constitución como sujeto ético y moral mediante la constrictión que ejerce el sí mismo sobre sus apetitos, sus impulsos egoístas y, especialmente, sobre su libertad.

Es por ello que se puede decir que la tesis central de esta investigación, que versa acerca del doble carácter punitivo y constituyente del poder disciplinario-ideológico, si bien no ha sido establecida como una certeza absoluta, sí se han planteado sus pilares fundamentales que podrán ser desarrollados más adelante, sobre todo en lo que respecta a aquella “ascensión” que acontece después de la constrictión de sí a través de la ley moral. Cabe señalar que este proceso de constitución del sujeto no finaliza con la constrictión, sino tiene alcances éticos más amplios que incluyen la conversión de sí, la crítica y el *sapere aude* kantiano.

Si bien se han planteado algunos fundamentos teóricos acerca del carácter punitivo y constituyente del poder disciplinario-ideológico, es realmente indispensable observar su funcionamiento en un ámbito determinado de la realidad. Por lo tanto, en el siguiente capítulo, los datos empíricos obtenidos por las técnicas de recolección durante el trabajo de campo serán analizados bajo el rigor teórico-conceptual de los discursos presentados anteriormente.

CAPÍTULO 3. EL PODER, EL SUJETO Y LO
PEDAGÓGICO: PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN
DEL TRABAJO DE CAMPO REALIZADO EN EL AULA DE
1ºA DE LA ESCUELA PRIMARIA “PROF. LUIS
GUTIÉRREZ DÍAZ”

En este capítulo se pretende presentar los resultados del trabajo de campo llevados a cabo en el grupo 1°A de la escuela primaria “Prof. Luis Gutiérrez Díaz”, articulándolos con los conceptos teóricos desarrollados en los capítulos precedentes, para mostrar cómo funciona el poder disciplinario-ideológico dentro del aula escolar contemporánea.

En el subcapítulo 3.1, llamado “Presentación general del trabajo de campo realizado en el aula de 1°A de la escuela primaria ‘Prof. Luis Gutiérrez Díaz’”, se realiza una breve presentación del trabajo realizado en la escuela mencionada.

En el subcapítulo 3.2 se presenta el análisis y la interpretación teóricos de los datos obtenidos en la recolección durante el trabajo de campo. Se pretenden fundamentar los datos empíricos bajo las perspectivas teóricas presentadas en los capítulos precedentes. Por lo tanto, se trata de comprender cómo funciona el poder disciplinario-ideológico, tanto en su carácter punitivo como constituyente, en un aula escolar concreta. Se tratará de analizar cómo el poder pune a los estudiantes, pero en tanto lo hace comprender cómo los constituye.

En el subcapítulo 3.3 se presenta una breve reflexión en torno al poder, el sujeto y lo pedagógico. También se presenta una pequeña propuesta pedagógica acerca del buen uso del poder dentro del aula escolar, sin pretender proporcionar una normatividad acerca de la labor docente. Esta propuesta emergió del análisis teórico de los datos empíricos.

3.1. Presentación general del trabajo de campo realizado en el aula de 1°A de la escuela primaria “Prof. Luis Gutiérrez Díaz”

En este subcapítulo se realiza una presentación general del trabajo de campo efectuado en la institución educativa ya mencionada.

El trabajo de campo fue realizado en el grado 1° A de la escuela primaria “Prof. Luis Gutiérrez Díaz” ubicada en Ecatepec de Morelos, Estado de México. Este consistió en la recolección de datos empíricos que se relacionaran con el ejercicio del poder disciplinario-ideológico.

Siguiendo a María Bertely Busquets, se realizó una delimitación del campo empírico a partir de las exigencias del problema de investigación, las preguntas de investigación y las dimensiones de análisis. Lo que plantea Bertely en *Conociendo nuestras escuelas* con respecto a la delimitación del referente fue de gran utilidad, sobre todo al momento de elegir el contexto de la escuela, los actores a investigar, los escenarios, etc.¹⁰⁷

Se realizaron 12 observaciones participantes dentro del aula del grupo indicado. El contenido de este concepto se retoma principalmente de Bertely, que nos dice lo siguiente: “A mi juicio, el etnógrafo es observador porque no interviene de modo directo en el desenvolvimiento natural de los hechos. Su función es participativa, sin embargo, porque su presencia modifica necesariamente lo que sucede en el espacio observado.”¹⁰⁸

Se procedió al análisis del libro de texto de “Educación socioemocional”, debido a que en esta materia se puede ver más fácilmente la manera en la cual el poder ejerce un mayor control sobre la subjetividad de los alumnos. Más precisamente, es por medio de esta materia como podemos observar que ciertos discursos y prácticas repetitivas permiten la formación de cierto modo de ser del sujeto. Por ejemplo, en ese libro se enseñan ciertos valores morales, pero también a esta feliz, tranquilo,

¹⁰⁷ BERTELY BUSQUETS, María. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, pp. 47-48.

¹⁰⁸ *Ibidem*, pp. 48-49.

etc.; lo cual en algunas ocasiones implica cierto control, si bien también puede permitir su constitución. En muchos temas del libro de “Educación socioemocional” se puede notar esa ambigüedad del poder disciplinario-ideológico. También se analizaron 5 libretas de “Español” y 5 libretas de “Artes” de alumnos escogidos al azar. Esto se realizó principalmente porque la materia de “Español” fue una de las observadas durante el trabajo de campo. Entonces, era importante ver cómo los niños objetivaban las ordenes de la profesora en su libreta de ejercicios: la manera en la cual seguían las consignas o en las desobedecían se podían observar en el cuaderno. Asimismo, se realizó un pequeño análisis del “Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula”. Se consideró este documento porque a través de él se puede observar la manera en la que las capacidades de lectura de los niños son objetivadas en registros. Por medio de este manual se realiza una normalización de las capacidades y una jerarquización de las subjetividades de los alumnos, pues al indicar cuáles son los umbrales de normalidad de las capacidades lectoras no se ejerce sino un control sobre los niños. Pero también es necesario hacer notar que el uso del manual no sólo implica un sometimiento de los alumnos por parte de la profesora, pues ella también es castigada por las autoridades administrativas. Es muy probable es que si sus alumnos no alcanzan un umbral normal de lectura y comprensión lectora, la docente sea objeto de punición por parte de directivos u otro tipo de superiores. Por último, se analizaron algunas imágenes didácticas pegadas en las paredes del salón. Estas se revisaron por su sencillo uso ideológico debido a su familiaridad con el aula. La presencia constante de este tipo de material didáctico en las paredes del aula tiene un impacto ideológico sobre la subjetividad de los alumnos.

Según lo programado, se iba a realizar una entrevista a la profesora; pero debido a causas ajenas ya no se pudo realizar. Si bien la información proporcionada por esa entrevista era muy importante, no me parece que haya sido de vital importancia pues los datos recolectados en las observaciones participantes eran suficientes para realizar los análisis e interpretaciones que se referían al objeto de estudio de esta investigación.

Para interpretar los datos empíricos fue necesario recuperar la triangulación teórica propuesta por Bertely. En la cual un vértice lo constituyen las prácticas y discursos de los sujetos observados, otro vértice lo constituye las categorías del intérprete, y el último lo conforman las categorías teóricas creadas por diversos autores¹⁰⁹. Por lo que la labor del investigador fue interpretar los datos empíricos bajo las propuestas teóricas presentadas en los capítulos anteriores, tomando en cuenta el peso subjetivo y personal del intérprete y la manera en la cual ello impacta en el resultado de investigación.

Se trataron de concatenar los datos empíricos con las propuestas teóricas presentadas en los capítulos anteriores. Se pretendió partir de la tesis que afirma que el poder disciplinario-ideológico tiene un carácter punitivo, pero también un carácter constituyente: no sólo coacciona o somete, sino también puede permitir la constitución ética y moral del sujeto. Por lo tanto, lo acontecido dentro del aula fue observado y analizado desde ese enfoque: no se trató de exponer solamente como el poder somete a los alumnos, sino también de observar los matices y demostrar que a veces esa punición los constituye.

Como consejo para la observación y para el análisis e interpretación de los datos obtenidos, se recurrió al concepto de matiz. Observar los matices del ejercicio del poder disciplinario-ideológico en el aula de 1° A. Aplicar el mismo consejo, por supuesto, para el análisis teórico. Esto llevó a concebir el poder no sólo como agencia de represión y sí como instancia de constitución y formación del sujeto.

Esa ambigüedad del poder teorizada por Butler en *Mecanismos psíquicos del poder*, así como expuesta implícitamente por Kant en sus postulados éticos y morales, lleva a comprender el poder como punición y constitución y a matizar las observaciones y los análisis teóricos.

Para la reflexión filosófica con respecto al método, se recurrió a Mardones y Ursúa y a Wilfred Carr. Se recuperó especialmente la gran diferencia metodológica que

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 80- 84.

existe entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu, entre la explicación y la comprensión, entre la tradición galileana y la tradición aristotélica¹¹⁰.

Metodológicamente, como lo dije en el subcapítulo 2.3, se trató de recurrir a la etnografía escolar o educativa. Se trataron de seguir las propuestas metodológicas de autores como Goetz y LeCompte, Woods, Bertely y Rockwell, si bien jamás se pretendió ni siquiera acercarse a su rigor metodológico.

De esta última se ha retomado, sobre todo, su insistencia en el trabajo teórico en el cual debe estar sumergido la etnografía. Es tan importante que plantea lo siguiente:

Considero que las horas de trabajo de campo no conducen al conocimiento si no se acompañan de un trabajo teórico y analítico que permita modificar, y no sólo confirmar, las concepciones iniciales acerca de la localidad y del problema estudiado.¹¹¹

Para Rockwell, el objeto de estudio no es aquello que se observa en el trabajo de campo. Para esta autora, el objeto es el resultado de la construcción de conocimientos y saberes que se producen en el análisis de los datos recolectados. “La perspectiva etnográfica subraya el proceso de construcción del conocimiento. Los objetos de estudio son un producto de ese proceso.”¹¹²

Rockwell plantea: “Recordemos que el proceso normal de observación es selectivo. Siempre seleccionados en función de categorías previas –sociales y teóricas- sobre la situación a la que nos acercamos (¿Dónde se mira para ver la escuela?).”¹¹³ Lo cual no debe ser un impedimento para tratar de mirar “el todo”, aunque eso sea imposible. De lo que se trata, para esta autora, es de “abrir la mirada” y tratar de observar aquello que no percibimos debido a nuestros propios esquemas de inteligibilidad.

¹¹⁰ MARDONES J.M. ET URSÚA N. F. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, pp. 15-20.

¹¹¹ ROCKWELL, Elsie. *Op. cit.* pp. 43-44.

¹¹² *Ibidem* p. 74.

¹¹³ *Ibidem* p. 54.

Desde la perspectiva de Carr, la realidad educativa y escolar es una interpretación creada por los significados atribuidos por los sujetos inmersos en ella. Al entender los significados que los sujetos le dan a sus actos, se comprende e interpreta la realidad. Se trata de comprender los motivos e intenciones de los actos de los individuos, tomando en cuenta el contexto¹¹⁴.

La idea de Carr acerca de que la comprensión de las intenciones de los actos lleva a los sujetos a una comprensión de sí y a una transformación de los pensamientos a los actos como un compromiso con el bien fue retomada sobre todo en la propuesta pedagógica. La interpretación que se dirige al autoconocimiento del sujeto como sabiduría práctica, con el fin de comprometerse con el bien fue un aspecto ético muy importante.

Con respecto al acceso al campo, así como para el proceso de análisis e interpretación de los datos empíricos, se pueden realizar los siguientes comentarios. Para acceder al campo fue necesario plantearle a la Directora de la escuela primaria “Prof. Luis Gutiérrez Díaz” los objetivos de la investigación y los intereses del investigador. Al exponerle todo ello, me dijo que la profesora más indicada sería la maestra Mariana de 1° A. La Directora se lo propuso, si bien al inicio fue un poco renuente a aceptar, sobre todo porque le incomodaba mi intromisión. Al final aceptó y las observaciones comenzaron a inicios de Noviembre. Cabe señalar que el investigador esté muy familiarizado con esta escuela primaria, pues en ella cursó 5 años de su educación. La gestión para ingresar a la institución fue sencilla debido a esa razón, pero también porque la Directora fue maestra del investigador.

Todo aquello que me pareció relevante con respecto al objeto de estudio fue anotado en un pequeño diario de campo y en algunas ocasiones el investigador lo relacionaba inmediatamente con algunos rasgos del poder disciplinario-ideológico. Esto se realizó con la finalidad de facilitar las futuras categorizaciones de esos datos empíricos. En algunas ocasiones, debido a la rapidez con la que acontecían los hechos, no se podía transcribir literalmente los discursos de la profesora y los niños,

¹¹⁴ CARR, Wilfred. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, 103.

si bien se trató de mantener la mayor objetividad posible, entendiendo que la tesis de una objetividad absoluta es una quimera positivista, pues la presencia de la subjetividad termina por destruir sus pretensiones de objetividad absoluta.

Por lo que puedo decir que, si bien traté de describir acontecimientos objetivos, la sola presencia de mi subjetividad, mi historia de vida, mis prejuicios y especialmente el marco teórico desde el cual partía, han determinado en gran medida todo lo que observé y la manera en la que lo hice, así como lo que fue objetivado en el diario de campo.

Fueron observaciones participantes pues traté de integrarme al grupo como uno más de ellos. No era un objeto inamovible y que ni se podía detectar. Por el contrario, traté de relacionarme con los niños, en ciertas ocasiones ayudándolos con sus actividades escolares, a veces ejerciendo funciones de control y vigilancia y en otras ayudando a la profesora en labores docente mínimas. Si bien debo confesar que el afecto de mí hacia los párvulos era tangible, no permití que ello afectara la manera en la cual observaba y anotaba los acontecimientos.

Asimismo, pude realizar varios análisis un tanto superficiales de algunos libros y libretas, aunque solo como soporte de los datos recolectados durante las observaciones. También traté de entender el significado, sentido y funciones de algunos ornamentos educativos pegados en las paredes del aula. Tuve acceso, gracias a la profesora, a un manual para el fomento de la lectura.

Los datos de las observaciones fueron anotados en el momento preciso en el que ocurrieron, tratando de mantener la secuencia temporal en los que acontecían. Después de finalizar la observación de cada día y llegando a mi hogar, transcribía esos datos en la computadora, corrigiendo errores de sintaxis u ortografía, agregando a veces mis interpretaciones o posibles categorizaciones. Las observaciones terminaron a finales de Noviembre.

Algún tiempo después, realicé las lecturas y relecturas de las observaciones, comenzando a categorizar los datos que me parecían que se relacionaban con el objeto de estudio. La creación de categorías se hizo de acuerdo a los discursos

teóricos presentados anteriormente. En cierta manera, se podría decir que la categorización es el resultado de la concreción de la teoría dentro del aula escolar. Detecté 8 categorías, la mayoría vinculadas con el tema, aunque algunas no tanto:

La interpelación ideológica

El enfrentamiento entre la ideología patriótica nacional con la ideología religiosa cristiana y el funcionamiento de las ideologías laborales y morales burguesas

El poder disciplinario: control del espacio-ejercicios-examen-castigo-recompensa

La ambigüedad del poder disciplinario-ideológico: punición y constitución

“Teatralizaciones” contra el poder disciplinario-ideológico dentro del aula

La vigilancia de la higiene de los niños como estrategia de control biopolítico

La prohibición de las relaciones homosexuales dentro del aula escolar

Las ciencias psi en la escuela y la normalización de los alumnos

Al final y después de desechar algunas categorías que me parecían innecesarias, elegí 5 que se refieren a los discursos teóricos presentado en los dos capítulos anteriores. Para la elección de las categorías más importantes se tomaron en cuenta estos 2 criterios: 1) Traté de que las categorías seleccionadas no sólo fueran realmente importantes, sino que también cada una de ellas haya sido respaldada por varios acontecimientos del mismo tipo. Me parece que cuando un hecho se repetía en varias observaciones era signo de que formaba parte de la vida del aula escolar. Es debido a ello que en algunas categorías se presentan varios hechos parecidos e incluso casi iguales. Esto lo hice con el objeto de mostrarle al lector que ese hecho no era algo aislado, pues al repetirse tal vez significaba que era algo altamente significativo. 2) Que las categorías tuvieran un sustento teórico bien fundamentado en relación con el objeto de estudio y con las posturas teóricas de la investigación. Es decir, que fueran acorde con lo que se investigaba, así como con los discursos teóricos de Althusser, Foucault, Butler y Kant.

La repetición de los hechos fue de gran importancia para seleccionar las categorías presentadas y también para darle un sustento empírico a los datos. Pero el fundamento más sólido no provino sino de las propuestas teóricas de Althusser, Foucault, Butler y Kant. Procuré –aunque no sé si lo logré- analizar e interpretar los datos empíricos desde los marcos teóricos presentados en los capítulos precedentes. Para mostrar la semejanza o parentesco entre los datos observados y los discursos teóricos, a veces inserto citas en los lugares que me parecen pertinentes. Se trata, por lo tanto, de que a través de las citas textuales se comprenda la semejanza entre lo que postuló Althusser, Foucault, Butler o Kant, con la realidad empírica. Pero también se trata de que por medio de ellas se puedan fundamentar teóricamente los datos empíricos.

Las 5 categorías presentadas en el siguiente capítulo son las siguientes:

La interpelación ideológica

El enfrentamiento entre la ideología patriótica nacional con la ideología religiosa cristiana y el funcionamiento de las ideologías laborales y morales burguesas

El poder disciplinario: control del espacio-ejercicios-examen-castigo-recompensa

La ambigüedad del poder disciplinario-ideológico: punición y constitución

“Teatralizaciones” contra el poder disciplinario-ideológico dentro del aula

3.2. Interpretación crítica sobre el funcionamiento punitivo y constituyente del poder disciplinario-ideológico en el aula de 1°A de la escuela primaria “Prof. Luis Gutiérrez Díaz”

En este subcapítulo se presenta el análisis y la interpretación teórica de los datos obtenidos durante el trabajo de campo. Se tratan de relacionar estos datos con los discursos teóricos presentado en los capítulos 1 y 2.

En primer lugar, se realiza una breve descripción del espacio físico de la escuela y del aula seleccionada. Posteriormente, se presentan las 5 categorías en las que fueron organizados los datos empíricos.

Descripción de la escuela primaria “Prof. Luis Gutiérrez Díaz” y del aula de 1° A

La escuela “Prof. Luis Gutiérrez Díaz” se encuentra localizada en la colonia San Carlos Cantera, Ecatepec de Morelos, Estado de México. Dicha colonia es aquejada por diversos problemas como los altos índices de pobreza y marginalidad, los bajos niveles de escolaridad de la mayoría de sus habitantes y algunos ligeros problemas de delincuencia y vandalismo. A pesar de ello, es una colonia muy tranquila y relativamente segura, un poco alejada de las grandes urbes, si bien la zona se encuentra medianamente urbanizada.

La institución educativa se encuentra en la cantera en un cerro. Para acceder a ella se debe de subir una calle con una pendiente muy pronunciada. Desde su fundación, esta escuela ha carecido de una infraestructura sólida y de algunos materiales necesarios, aunque parece que actualmente la situación ha mejorado considerablemente. Cuando fue fundada, la escuela carecía de salones de concreto, pues estaban hecho con láminas de cartón sólido, madera y bolsas de plástico para proteger a los niños. No contaba con valla periférica de concreto, ni con un patio con piso de cemento. Tenía un enrejado con una valla de metal y el piso del patio de juegos era de tierra. Actualmente la situación de la escuela es diferente: ya tiene salones bien construidos, pupitres de mejor calidad, un patio de

cemento y demás materiales didácticos que antes no poseía, tales como impresora, fotocopiadora, diversos libros de consulta, etc. Me parece que la mayoría de los niños que asisten a esta institución educativa son de bajos recursos.

Al igual que todas, la escuela está cercada por una barra periférica de concreto de color verde que impide el acceso a los externos y, al mismo tiempo, mantiene adentro a los alumnos. La escuela mide alrededor de 600 metros cuadrados, tiene forma como de un triángulo isósceles; está compuesta por 6 salones de clases, un baño para niños y otro para niñas, una biblioteca escolar, una dirección escolar que se encuentra subiendo las escaleras hasta el fondo, y un patio techado. La entrada principal es una puerta de metal de color blanco, de donde se encuentran cerca 7 tambos de metal que sirven como contenedores de basura.

El aula objeto de observación se encuentra muy cerca de la puerta principal. Tiene 3 ventanas enrejadas de un lado, mientras que del otro tiene dos también enrejadas con metales de protección que sirven para que los extraños no entren y para mantener seguros a los niños. El salón contaba con 3 estantes: dos son para la maestra y uno para los estudiantes, en los cuales se guardaban materiales didácticos. Arriba de este último se encontraban un montón de cajas de zapatos forradas con papeles personificados y con el nombre de cada niño al que pertenecían.

En las paredes habían hojas que contenían imágenes de figuras geométricas, hojas de operaciones básicas, un cartel para formar sílabas, un cartel de números, una imagen del plato del buen comer y el vaso del buen beber, figuras de fomi que incitaban a los niños a leer juntos, un pequeño mural en conmemoración al día de muertos, un ferrocarril que contenía en cada uno de sus vagones las “palabras mágicas”: “Buenos días”, “por favor”, “disculpa”, “permiso” y “gracias”.

El ferrocarril de las “palabras mágicas” puede ser interpretado de la siguiente manera: es una estrategia didáctica que interioriza la moral burguesa en los alumnos, la cual los coacciona a su regir su ética a partir de un código moral preestablecido. Pero también se puede comprender que esas “palabras mágicas”

bien sirven para la constitución moral del sujeto, así como para relacionarse cortésmente con los otros. Lo importante en este ejemplo concreto reside en que en un futuro el estudiante haga uso libremente de esas palabras para entablar buenos vínculos sociales. La población observada fue el grado 1° A dirigido por la maestra Mariana y conformada por 33 alumnos.

La interpelación ideológica

La interpelación ideológica es un mecanismo de sujeción utilizado dentro del aula escolar. Todos los días se efectuaban varias interpelaciones de diversa índole. La más constante era la que se presentaba en el saludo matinal, que en cierta medida confirmaba el siguiente postulado de Butler: “[...] la subordinación del sujeto se produce mediante el lenguaje, como efecto de la voz autoritaria que interpela al individuo.”¹¹⁵ Y fue precisamente eso uno de los primeros acontecimientos que pude observar:

Quando llegué, la señora Directora se asomó por la puerta y saludó a los niños, y estos al unísono dijeron: “¡Buenos días!”.

1° observación

Al día siguiente en la mañana, la interpelación también se presentó de la siguiente manera:

La maestra entró a las 8:00 am.

Profesora: ¡Buenos días!

Alumnos, al unísono: ¡Buenos días!

2° observación

Este fenómeno en el cual la maestra llama a los niños mediante un saludo matinal y estos le responden, no sólo es un acto de respeto y cordialidad, sino, siguiendo a

¹¹⁵ BUTLER, Judith. *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*, p. 16

Althusser, es una interpelación merced a la cual los estudiantes deben mostrar sumisión ante una autoridad reconocida. Butler lo dice claramente: “El llamado es formativo si no ya *performativo* precisamente porque inicia al individuo en la condición sojuzgada del sujeto.”¹¹⁶ Al ser llamado, el niño se constituye en sujeto en el sentido de sometido al poder.

También es un complejo proceso en el cual acontece un reconocimiento entre la profesora y sus estudiantes; es el fortalecimiento de la identidad mediante un llamado: “[...] el sujeto se reconoce como existente a través de la existencia del otro y de su identificación con él.”¹¹⁷

Esto, además, significa que los niños ya han sido condicionados para saludar a sus superiores de forma cortes: han sido ideologizados, lo cual no quiere decir que sea estrictamente negativo ya que la inculcación de buenos modales, si bien no es necesariamente signo de una constitución ética y moral, es importante para la formación del sujeto. Lo que sí me parece negativo es que tal vez la intención de saludar no sea un acto motivado por una buena voluntad, sino simplemente porque ya han sido condicionados como si fueran maquinas que deben responder ante el llamado de una autoridad.

Sin embargo, esto sucedió al inicio de la cuarta observación:

Entré al salón de clases a las 8:05 am y la profesora todavía no había llegado. Algunos niños me saludaron: ¡Buenos días!

Aunque algunos otros no lo hicieron. Inmediatamente después, a las 8:06 am, entró la maestra al aula.

Todos los niños al unísono: ¡Buenos días!

4° observación

También al inicio de la siguiente observación ocurrió exactamente lo mismo:

¹¹⁶ BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*, p. 180.

¹¹⁷ ALTHUSSER, Louis. *Filosofía y marxismo*, p. 55.

Llegué a las 8:04 am, entré al salón y nadie me saludo con un “¡Buenos días!” Dos minutos después entró la maestra y, ahora sí, todos dijeron al unísono: “¡Buenos días!”

5° observación

Esta carencia de saludo matinal me hizo plantear la siguiente pregunta: ¿por qué sólo unos pocos niños me saludaron y otros no, mientras que un minuto después que entró la profesora Mariana todos al mismo tiempo la saludaron? Me parece que eso puede interpretarse de tres maneras diferentes que no son incompatibles entre sí y que se aplican en este caso.

En primer lugar, si los alumnos sí saludaron a la profesora fue debido a que ella es una figura de autoridad, a la cual hay que mostrar sumisión pues una pequeña parte de lo que pueden ser ellos mismos como sujetos depende de ella. Es posible que el hecho de que yo no haya sido reconocido como una autoridad para ellos radique en la notoria disminución de la importancia de las figuras de autoridad en los tiempos contemporáneos. Es signo de nuestros tiempos la creciente pérdida de autoridad de personajes como padres, maestros, sacerdotes, etc. Pero esto no implica la creación de nuevas prácticas de libertad por parte de los sujetos, sino su sometimiento a otros mecanismos autoritarios más velados y sutiles.

En segundo lugar, se dejaron interpelar por ella pues entre ambos (la maestra y los alumnos) acontecen procesos de identificación, mimesis y reconocimiento. Althusser, en *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*, habla del otorgamiento de la existencia que se da entre los sujetos inmersos en la interpelación, en el otorgamiento del ser. Se puede hablar de una imitación de los interpelados hacia el interpelador: una mimesis de determinados aspectos del modo de ser de la autoridad; es decir, una creación de nuevos rasgos en la identidad, lo cual da como efecto un mayor encarcelamiento del sujeto pero también podría brindar unas bases para su futura transformación.

En tercer lugar, el saludo también se presenta como un hábito o “huella” de cordialidad y amabilidad. Lo cual me hace preguntar lo siguiente: ¿Cuál es el motivo

por el que los niños saludan y responden a la profesora?, ¿es el resultado de verdadera cortesía, de un miedo a la autoridad o de un deseo vital de otorgamiento de existencia? Es posible que ese saludo se realizara de manera automática, es decir, sin buena intención moral. Esto no resulta del todo negativo si consideramos que este hábito automático con el paso del tiempo pueda modificar parte del talante moral. La transformación de este efectuada por el hábito del saludo, bien puede afectar solamente a la intención con respecto al saludo (lo cual no es nada despreciable), pero asimismo repercutir en la relación que el sujeto establece consigo mismo y con los otros.

Es posible que la constante repetición de las interpelaciones matutinas en la escuela hayan dejado “huellas” o hábitos en los alumnos, hasta el grado de que al ver a alguien a quien ellos consideran una figura de autoridad la saluden mecánicamente como signo de sumisión, pero no de respeto. Y si ese saludo no podía ser considerado como respeto es debido esencialmente a que no se saluda porque la acción sea cordial en sí misma, y sí porque se ha creado un hábito automático.

Esta interpretación es sostenida por dos acontecimientos:

Un poco después de que llegó la profesora, entró el muchacho que pasa asistencia a los profesores: el joven saludó con un “¡Buenos días!”, pero nadie le contestó.

10° observación

Un poco más tarde ocurrió lo siguiente:

Llegó una vendedora de postres llamada Mary: entró al salón y nadie la saludó, por lo que la profesora los incitó a decirle: “¡Buenos días!”

10° observación

La profesora entró a las 8:12 am.

Profesora: “¡Buenos días!”

Niños: “¡Buenos días!”

Entró el muchacho de la asistencia docente.

Muchacho: “¡Buenos días!”

Pero casi nadie le contestó, así que la profesora les dijo a los niños que lo saludaran con un “¡Buenos días!”

N: ¡Buenos días!

11° observación

Esta falta de saludo se repitió una vez más con la llegada de la maestra Bianca.

Ahora bien, incluso cuando los niños son interpelados por una autoridad reconocida como la profesora a cargo, muestran reticencia a mostrar sumisión, “respeto” y a aceptar pasivamente la imposición de la identidad.

La maestra entró al salón de clases a las 8:10 am, y sorpresivamente ninguno de los alumnos la saludó con el típico “¡Buenos días!”

Profesora: ¡No los escucho!

E inmediatamente todos dijeron al unísono: “¡Buenos días!”

6° observación

Esto nos muestra que la interpelación no ha logrado (y nunca lo hará) la sumisión absoluta del sujeto. La interpelación siempre falla en la constitución de un sujeto completamente obediente. Si bien han interiorizado cierto control, esto no es total pues se muestra cierta reticencia a ser interpelados incluso por una autoridad reconocida como la profesora. No existe, por lo tanto, un sometimiento total hacia el poder, incluso en el caso de niños. No se puede hablar de un círculo completamente cerrado con respecto a la coacción; siempre habrá posibilidad de rupturas, lo cual es completamente maravilloso pues permite la resistencia futura y la transformación del modo de ser del sujeto.

El enfrentamiento entre la ideología patriótica nacional con la ideología religiosa cristiana y el funcionamiento de las ideologías laborales y morales burguesas

Varias escenas sumamente interesantes me mostraron el funcionamiento de ciertas ideologías como la ideología burguesa del trabajo y la ideología religiosa cristiana en una de sus variantes enfrentándose con la ideología patriótica nacional.

Durante la 5° observación pude notar un enfrentamiento entre dos ideologías particulares.

Ese día temprano, como el clima ya había mejorado, los alumnos salieron a ensayar el bailable para el festival conmemorativo del aniversario de la Revolución Mexicana. Al igual que en ocasiones pasadas, la profesora formó a las niñas en una hilera al lado del pizarrón para que todas salieran después de ella; luego regresó por los niños e igual que con las niñas los formó y los hizo salir al patio.

Mientras los niños ensayaban siguiendo las órdenes de la docente, percibí que una niña estaba alejada del grupo y me pareció extraño, por lo que le pregunté a la profesora que cuál era la razón por la que no ensayaba con los demás; ella me contestó que porque es Testigo de Jehová, que le prohibía participar en ese tipo de ceremonias.

5° observación

Esa escena me parece significativa pues a través de ella podemos observar cómo la ideología patriótica se enfrenta con la ideología religiosa. El choque de ambas ideologías particulares se concreta en el caso de la niña. La ideología patriótica trata de penetrar en la subjetividad de la alumna, pero la ideología religiosa lo impide pues le prohíbe seguir los mandatos de la primera. Y esto es algo expuesto por Althusser: "Cada sujeto (usted y yo) vive, pues, a la vez en y bajo varias ideologías cuyos efectos de sujeción se 'combinan' en sus propios actos, inscritos en prácticas, regulados por rituales, etcétera."¹¹⁸

¹¹⁸ ALTHUSSER, Louis. *Sobre la reproducción*, p. 238.

Me parece que lo que la ideología religiosa pretende es mantener una hegemonía absoluta sobre la niñ a través de una exclusión de otras ideologías; lo cual es realmente imposible pues todos los sujetos son presa de muchas ideologías. La ideología patriótica, si bien pretende lograr su hegemonía, no parte de una exclusión evidente. Pero ello es así porque la ideología patriótica sabe muy bien que su impacto es mayor que algunas otras, sobre todo en el contexto histórico en el que se vive; mientras que, si bien la ideología religiosa cristiana mantuvo una hegemonía inamovible en otros tiempos, ahora no es así, y la exclusión de ella hacia otras ideologías cobra sentido si se la comprende desde esta perspectiva.

También presencié en diversas ocasiones uno de los rituales ideológicos por excelencia dentro de la escuela. Así como la misa religiosa es una de las expresiones ideológicas dentro de algunas religiones, los honores a la bandera lo son para las instituciones educativas. Es la presencia de la ideología patriótica nacional la que se manifiesta en ese ritual:

Antes del recreo y después de haber contestado el examen del mes de Octubre, la maestra regresó al aula disfrazada de cerdito y les indicó a los niños que tenían que salir a honores a la bandera.

Profesora: Se deben comportar, pararse bien, nada de estar torcidos, saludar bien, etc.

1° observación

Todos los grupos estaban listos en el patio para celebrar uno de los grandes rituales ideológicos por excelencia. Los honores a la bandera se celebraron como en todas las escuelas: el rutinario marchar de la escolta, el canto al Himno Nacional, el canto al Himno del Estado de México, el saludo ceremonial, etc.

Todos estos actos ideológicos tratan de solidificar la conciencia cívica que, para Althusser, es una de las condiciones para la sumisión al orden establecido. Una conciencia que ame fanáticamente a su patria o que venera dogmáticamente sus símbolos patrios no es sino una conciencia obediente al sistema imperante: “[...] diremos que la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige una reproducción de su calificación sino, al mismo tiempo, la reproducción de su sumisión a las reglas

del orden establecido, es decir una reproducción de su sumisión a la ideología dominante [...]”¹¹⁹.

En el caso de la escolta, pude observar otro de los rasgos del poder disciplinario-ideológico en su concatenación. Foucault habla, en *Vigilar y castigar*, de “la elaboración temporal del acto” y de “la articulación cuerpo-objeto” a la que es sometido el cuerpo en este tipo de actos. Afirma que uno de los rasgos del poder disciplinario es imponer a los actos un tiempo determinado para sus movimientos, así como establecer normas para sujetar o utilizar ciertos objetos¹²⁰. Eso es clarísimo en el caso de la escolta escolar, pues todos sus movimientos son regulados no sólo por órdenes precisas, sino también se establece un tiempo y una duración. Asimismo, la manera en la cual el abanderado debe sujetar la bandera está regido por normas y órdenes que deben ser seguidas con precisión.

Sin embargo, Foucault no logró concebir que toda esa regulación del cuerpo y sus movimientos también presenta una función ideológica. Me parece que el marchar de la escolta es correlativo de una diseminación de la ideología. Cuando la escolta anda al son del Himno Nacional, no sólo sujetan las conciencias de los integrantes, sino, especialmente, las conciencias de los demás niños y maestros: se someten a los imperativos de la dominación.

A través de este ritual también se puede verificar una de las tesis centrales de la teoría althusseriana: la materialidad de la ideología. Se puede decir, siguiendo a Althusser, que si los niños y maestros creen en la soberanía, el progreso, etc. del país, no es porque creen en sí mismo, sino debido a la iterabilidad del ritual de Honores a la Bandera, entre otros rituales en otras instituciones. Así como Pascal cree en Dios porque hace rituales religiosos, también los sujetos creen en el Estado porque practican rituales patrióticos.

La solidificación de la ideología patriótica también se realiza mediante actividades escolares dentro del aula. En la libreta de artes pude observar cómo se efectúa una ideologización mediante hojas impresas con los símbolos patrios. Pero una

¹¹⁹ ALTHUSSER, Louis. *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*, p. 14.

¹²⁰ Vid. FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, pp. 175-178.

ideologización semejante también presenta un carácter positivo, sobre todo en el hecho de que a través de esas hojas impresas también se aprenden algunas tradiciones típicas como el Día de Muertos.

La ideología moral y laboral burguesas se presentaron desde la primera observación antes del recreo a través de una obra de teatro realizada por los maestros para los niños, celebrando la reinauguración de la biblioteca escolar “Rosario Castellanos”.

La obra contaba la historia de tres cerditos a los cuales su mamá les dijo que ya eran lo suficientemente grandes para vivir solos y que construyeran sus casas. Uno de esos cerditos era “Tontín”, y construyó su casa de paja. El segundo era “Flojo” y construyó su casa de palitos de madera. Mientras que el tercero era “Trabajador” y, aunque le costó más trabajo, edificó su casa de ladrillos. Pero un día apareció un lobo que trato de comerlos: en primer lugar llegó con “Tontín” y, muy rápido, mediante soplidos, derrumbó su casa; este huyo rápido a la casa de su hermano “Flojo”, pero el lobo también tiro la casa de palitos de madera; por último, tanto “Tontín” como “Flojo”, huyeron al hogar de “Trabajador”: el lobo los siguió pero como la casa era de ladrillos, no pudo echarla abajo. El lobo intentó e intentó, pero al final los cerditos lograron derrotarlo.

La intención ideológica de la obra es muy clara: Al que se esmera y trabaja le va bien, mientras que a los perezosos les va mal a causa de su holgazanería. Si bien la obra de teatro fue muy bonita y las maestras y alumnos de toda la escuela se divertieron mucho, ni uno de ellos –al parecer- lograron visualizar que la intención tenía funciones de explotación capitalista. Es propio de un ideología de tipo burguesa concebir al trabajo como eje vector de todo progres social y económico, pero es bien sabido que no siempre es así, pues mas que el trabajo lo que tiene una gran importancia para la escalera social no es sino la clase a la que pertenecen los individuos. A través de esa representación, los párvulos creen que siendo trabajadores y productivos llegarán a “ser alguien en la vida”. Esto puede ser positivo si se considera como un trabajo de sí sobre sí mismo para constituirse como sujetos éticos, pero se considera negativo si sólo se utiliza como una estrategia de

“encaminar” a los alumnos a que sean trabajadores dóciles y productivos dentro de una empresa en un futuro cercano.

Resulta paradójico el hecho de que una obra de teatro que si bien resulta ser lúdica, pero al mismo tiempo ideologizante, sirva como telón de fondo para incitar a los alumnos a leer, la cual es una de las más auténticas prácticas de libertad que existen, así como una técnica de sí que transforma el modo de ser del sujeto. Se puede decir, al menos en este caso concreto, que así como la ideología tiene funciones de sometimiento a través de una representación teatral, el motivo de este no es sino despertar en los niños ese deseo de lectura que si se realiza puede ser una de las herramientas fundamentales para poner en tela de juicio las funciones de la ideología dominante. La ideología misma, al ejercer sus funciones de sometimiento a la explotación capitalista, presenta implícitamente algunas estrategias para ponerla en tela de juicio.

Parte de la ideología moral burguesa se hizo presente cuando revisé la libreta de “Educación socioemocional”: en ella pude observar algunos dibujos e impresiones coloridas que manifestaban las emociones típicas en el ser humano, tales como la alegría, la felicidad, la tristeza y el enojo. En esa libreta también pude observar algunos dibujos que contenían las siguientes frases: “Respetar las reglas”, “Buen trato con compañeros”, “ Mantener limpio el salón”, “Amar a mis padres”, “Apreciar los alimentos” y “Tener horarios de sueño”.

Estas frases, si bien pueden interpretarse como una inculcación de la ideología moral burguesa, también pueden entenderse como reglas que permiten la constitución de sí mismo y de los otros. Al hablar de un respeto a las reglas, no sólo se demanda sumisión del sujeto, pues también implica una constitución de sí sobre sí mismo. Lo mismo sucede con las frases de “Buen trato a mis compañeros” y “Amar a mis padres”, ya que a través de ellas se procura que el niño establezca buenas relaciones con los que lo rodean. “Tener horarios de sueño” puede interpretarse como una imposición autoritaria, pero viendo los matices se puede aseverar que es un hábito importante en la constitución del sujeto. Y si estas frases se consideraran reglas morales e impuestas por el sujeto a sí mismo, recuperar a

Kant sería pertinente: “Es por lo tanto necesario que el hombre se imponga máximas y restrinja mediante reglas aquellas acciones libres que sólo le competen a él, y constituya así reglas y deberes que son instaurados por él mismo.”¹²¹

En los últimos momentos de la última sesión pude observar rápidamente la presencia de la ideología individualista burguesa, que incita a velar exclusivamente por los intereses personales:

Salomé estaba ayudando a Kimberly, por lo que la profesora les dijo a la primera:
Profesora: Para ayudar tienes que terminar tu primero.

12° observación

El poder disciplinario: control del espacio-ejercicios-examen-castigo-recompensa

Los niños saben inconscientemente que la escuela es un espacio disciplinario e ideológico muy parecido a la milicia. Y de esto da prueba la siguiente escena acontecida después de la realización de su examen de dictado:

Varios niños empezaron a levantarse.

Profesora: ¿Yo les dije que se levantaran? ¡Capichi!

Wendy: ¡Sí, señor!

Edgar se movió imitando el ritmo de la marcha militar y diciendo: ¡Uno, dos, tres, cuatro, cinco...!

9° observación

El poder disciplinario procede ante todo a mantener un control del espacio del aula escolar observada. Los pupitres, al igual que la mayoría de las aulas, estaban

¹²¹ KANT, Immanuel. *Lecciones de ética*, pp. 162-163.

organizada en hileras y filas. Lo que me pareció un poco más interesante fue la división en zonas en las que simbólicamente cada alumno tenía su lugar.

Un niño llamado Arturo fue objeto de regaño porque no se encontraba ubicado en su lugar correcto y debido a que no le permitía a su compañera sentarse en su lugar correspondiente. De repente una señora se asomó por la puerta y le dijo a la maestra que una mamá con su hijo estaban en la entrada; la docente supuso que era Edgar y se enfadó un poco. La profesora, en ese momento, se molestó porque algunos niños no estaban en sus lugares habituales, pero esto se debía a que el día de ayer se habían sentado en lugares diferentes a causa de que sólo asistieron 16 alumnos.

4° observación

Ingresé al salón a las 8:08 am, al mismo tiempo que la profesora; las bancas estaban un poco desalineadas, así que la docente se puso a acomodarlas.

8° observación

Emanuel Alexander estaba pidiendo prestado colores hasta el otro extremo del salón, debido a que sus compañeros cercanos no se los prestaron.

Profesora: ¡Alexander!, ¿me puedes decir que haces hasta allá?

Mientras la docente entregaba papel crepe, Zaid y otros niños estaban levantados de sus asientos,

P: ¡Zaid!, ¿qué estás haciendo ahí?, ¿qué te pasa?, ¿qué te sucede?

Asimismo, Kimberly se levantó de su asiento, a lo que la maestra reaccionó con el siguiente discurso:

P: ¿A dónde vas Kimberly? Los quiero ver sentados trabajando.

11° observación

Estas tres escenas nos demuestran que si bien al nivel de la evidencia la organización del espacio es vista como algo completamente natural, detrás de él todo un reticulado analítico y funcional se oculta con fines de sometimiento de los

cuerpos al colocarlos en un espacio determinado para su localización y futura utilización.

Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, de instaurar comunicaciones útiles, de interrumpir las que no lo son, de poder en cada instante vigilar la conducta de cada uno, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos.¹²²

Para la organización en el espacio es necesario cierta inmovilización y un quietismo del cuerpo, sobre todo cuando se realiza un examen.

La docente los empezó a llamar en orden alfabético para hacer el examen, empezando por María José y Emanuel Alexander. En ese momento unos niños empezaron a levantarse de sus asientos.

Profesora: ¿Qué parte de no se levante, no entienden?

Siguió llamándoles la atención a los niños. Edgar se levantó de su silla, fue al escritorio de la profesora para preguntarle algo, pero esta se enojó, diciéndole que si alguien le había pegado o molestado gravemente para levantarse. Zoemi y Wendy se levantaron de su escritorio y fueron al de la profesora:

P: ¡Zoemi!, ¿no entendiste? ¡Wendy!, ¿no entendiste?

Las reprendió por haberse levantado de su lugar. A pesar de que la maestra ya les había insistido que no se levantaran, varios niños empezaron nuevamente a levantarse para mostrarle que ya habían puesto la fecha en la libreta.

P: ¿Yo les dije que trajeran sus libretas azules?

En eso vio a Arturo levantarse y le comentó:

P: ¿Tú ya terminaste para tener el privilegio para platicar con alguien de la clase?

Edgar se volvió a levantar de su asiento.

P: ¿Qué les pedí?

Niños: ¡Qué guardáramos silencio!

¹²² FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, p. 166.

Pero para la creación de hábitos o “huellas” en el cuerpo de los alumnos lo primordial no es el espacio analítico sino el ejercicio disciplinario. Es posible que el dispositivo disciplinario más altamente ritualizado dentro del aula observada haya sido el ejercicio. “Ejercicios, no signos: horarios, empleo de tiempo, movimientos obligatorios, actividades regulares, meditación solitaria, trabajo en común, silencio, aplicación, respeto, buenas costumbres.”¹²³

Durante toda la 1° observación, el examen hizo su deslumbrante presentación, por lo que el ejercicio no apareció casi en absoluto. Pero en casi todas las observaciones siguientes, los ejercicios disciplinarios –representados de diferentes maneras- se convirtieron en la estrategia didáctica predilecta de la profesora, pero, especialmente, en el mecanismo de punición y constitución del sujeto. Ya sea bajo la forma de elaboración de planas de ciertas letras del alfabeto, de caligrafías, de recorte de hojas, de hojas coloreadas, etc., el ejercicio disciplinario se manifiesta en casi todo momento dentro del aula escolar. Este tipo de actividades es realmente importante no sólo para el aprendizaje de conocimientos y habilidades, sino también porque permite constituir un cuerpo dócil.

En la 2° observación, después de haber ensayado para el bailable conmemorativo del aniversario de la Revolución Mexicana, la iterabilidad gráfica se pavoneo por todo el salón de clases: de un ejercicio que en sí consistía en la repetición de un patrón, se pasaba a otros ejercicios que permitían reforzar el aprendizaje adquirido, todos regulados por un control exhaustivo del tiempo en donde cada minuto debía ser altamente productivo.

La profesora les puso a los alumnos un ejemplo en el pizarrón de cómo se debía escribir la letra “Ch”, para que hicieran varias repeticiones escritas en sus cuadernos, siguiendo el modelo hecho por ella.

Para regular el tiempo en el cual debían hacer la plana de la letra “Ch”, la profesora puso el temporalizador de su teléfono móvil. Después de 2 minutos

¹²³ *Ibidem* p. 151.

aproximadamente, sonó la alarma y empezaron a estudiar las sílabas “Cha-che-chi-cho-chu”. Mientras tanto hizo su presencia el examen, pero ya no bajo la forma de una certificación del saber –como el día anterior-, sino del aún más cotidiano e insidioso pase de lista: la maestra comenzó a nombrar a los que no habían asistido y los registró en su libreta.

La profesora les dijo que se pasaran a calificar los que ya hayan terminado la plana de la letra “CH”. Una niña entregó mal la plana.

Profesora: ¡No, otra vez, así no me gusta!

2° observación

Esta escena puede ser concebida, por una parte, como una punición del sujeto y como la imposición autoritaria de la voluntad de la docente. Por otra parte, se puede hablar de una corrección –ya no disciplinaria sino constituyente-, a partir de la cual el niño debe aprender a realizar adecuadamente la letra “Ch”.

El siguiente ejercicio fue un dictado de 5 palabras relacionadas con la sílaba “Ch”. La siguiente fue colorear una impresión: la maestra les entregó una hoja impresa con los tres cerditos de la obra del día anterior, para que así pudieran colorearla. Los niños colorearon la hoja escuchando el audiocuento de los tres cerditos en la grabadora, y así la docente pudo calificar tranquila los dictados, colocando las calificaciones en su libreta.

Momentos después la profesora insistió en la moraleja de la representación teatral.

Profesora: Siempre debemos ser trabajadores, nada bueno me va a traer ser flojo, estar parado.

2° observación

Durante la 3° observación, los ejercicios mostraron su fuerza coercitiva, pasando de uno a otro.

Como fue un día con un muy mal clima, sólo 16 de 33 niños asistieron a clases. Por lo que la profesora tuvo que poner muchas actividades, y así no desaprovechar el tiempo. Un 1° ejercicio fue una caligrafía, el 2° colorear una hoja impresa, el 3° igual consistió en colorear otra hoja impresa, el 4° en colorear otra hoja impresa aunque

debían recortarla y armarla como un rompecabezas, el 5° ejercicio fue otra hoja impresa pero ahora contenía actividades que reforzaban los ejercicios del día anterior acerca de la letra “Ch”.

3° observación

En la siguiente observación, los ejercicios continuos y progresivos también se hicieron presentes. Ese día aprendieron la letra “Ñ”. Para afianzar en los alumnos el conocimiento de esa letra y para que adquirieran la habilidad de trazarla manualmente, la profesora usó como estrategia didáctica y mecanismo de punición y constitución la plana, que no es sino uno de los ejercicios disciplinarios más utilizado en el ámbito escolar a nivel primaria.

El 1° ejercicio del día fue la elaboración de una plana de la letra “Ñ”, siendo una repetición de ella plasmada en una hoja de cuaderno cuadriculada, pero la forma y el tamaño de la “Ñ” debían seguir el patrón establecido por la maestra. La docente dibujó el cuadriculado típico de un cuaderno en el pizarrón, para que los niños pudieran saber cuántos cuadros debía ocupar la “N” mayúscula y la “n” minúscula.

4° observación

Y esto resulta ambiguo pues, por una parte, se impone un modelo determinado a partir del cual deben proceder los niños, obliterando su singularidad e imponiendo la identidad; por otra parte, esa determinación es necesaria para la constitución de los pequeños ya que cierta estructura posibilita que más adelante puedan desplegar su creatividad.

El 2° ejercicio fue otra plana de las sílabas “ña .. ñe .. ñi .. ño .. ñu”. Al igual que en la actividad pasada, la docente las escribió en el pizarrón para que los alumnos siguieran su modelo.

Después de un tiempo empezó el dictado (3° ejercicio): la primera palabra fue “moño”, la profesora dibujó uno en el pizarrón; la segunda fue “piña”; la siguiente fue “pañuelo”; la cuarta fue “caña”, y la última fue “muñeca”. Cabe señalar que mientras dictaba las palabras, la maestra se puso a bailar para entretener a los niños. Como 4° ejercicio, la maestra les dio unas hojas fotocopiadas que contenía imágenes de objetos que empezaba con la letra “Ñ”.

Todos los ejercicios de ese día, ya hayan sido una plana, un dictado o una hoja para colorear, lo que pretendían era permitir una asimilación sólida y duradera del aprendizaje de la letra “Ñ”. Una serie de actividades y ejercicios graduados y progresivos son la condición de posibilidad del aprendizaje escolar. Pero esa graduación tiene un objetivo, pues ¿es casualidad que se inicie con una plana de la letra “Ñ”; después de que ya se ha aprendido eso, se realiza otra plana de las sílabas “ña .. ñe .. ñi .. ño .. ñu”; luego un dictado con esas sílabas y luego una identificación de palabras con “Ñ” en un hoja impresa que debía ser coloreada? Ese orden, completamente natural al observador despistado pues se ha convertido en algo evidente y natural, tiene fines punitivos pero también constituyentes.

En la 5° observación, el ejercicio se volvió a presentar del siguiente modo:

Después de que habían ensayado cuatro veces el bailable en el patio, ingresaron al aula y la clase comenzó con una actividad de caligrafía en forma de gusanito (ejercicio N°1). Para verificar si no la habían hecho antes, la docente le dijo a Zoemi que le diera su libreta. Les dibujó en el pizarrón cómo lo debían hacer; mientras tanto, Zoemi le enseñó su cuaderno y la profesora le dijo que al inicio le quedó muy bien, pero después no. Le dijo al grupo que lo hicieran despacio y que lo quería bien hecho. Unos momentos después, los niños pasaron a calificar su caligrafía. El ejercicio N° 2 fue otra caligrafía.

A pesar de que algunos niños todavía no habían terminado, la profesora empezó con la actividad No.3, que consistía en un dictado. Las palabras de este fueron “chuleta”, “piñata”, “mochila” y “Mariana”. Pero antes de iniciar el dictado, les pidió que levantaran la mano todos aquellos que ya habían terminado, y como la mayoría ya habían acabado, decidió dictar.

La 4° actividad del día fue una hoja fotocopiada llamada “Formando palabras”.

La situación fue parecida para la 6°, 8° 10° y 11° observación.

Ahora bien, para que los efectos de la iterabilidad de los ejercicios sean más duraderos es requerido que sean evaluados a través de un examen, es decir, de una mirada normalizadora.

Durante las observaciones realizadas presencié la aplicación de tres diferentes tipos de exámenes. El primero fue durante la 1° observación: se presentó bajo la forma del típico examen mensual para evaluar los aprendizajes adquiridos de todas las materias en el mes anterior. El segundo fue un examen de escritura y lectura: evaluación de la competencia y comprensión lectora. El tercero no fue sino el simple registro de las calificaciones en una libreta de evaluaciones. La objetivación del sujeto es lo que aconteció en estos tres exámenes: “Los cuerpos, los gestos, los comportamientos, los discursos son rodeados poco a poco por un tejido de escritura, un plasma gráfico, que los registra, los codifica, los esquematiza.”¹²⁴

La primera actividad que presencié durante la 1° observación fue el examen. Por medio de la aplicación de esa prueba escrita, pude observar cómo se operacionalizan de manera concatenada ciertos métodos y técnicas del poder. Ello debido a que la aplicación del examen demanda la instrumentalización de varios de ellos. A continuación presento la descripción e interpretación de ese acontecimiento.

La maestra Mariana llegó a las 8:10 am, y muy amable les preguntó a sus alumnos si habían descansado y cómo les había ido. La primera consigna de la maestra fue que sacaran sus lápices para así contestar el examen del mes de Octubre. Como estrategia didáctica la maestra, antes de entregar el examen, cantó con los niños una canción lúdica.

Profesora: Manos arri-ba, manos en la cabe-za, en las pom-pis, en la bo-ca, etc.

Mientras los niños cantaban debían colocar sus manos en la zona del cuerpo de acuerdo a lo que indicara la canción.

Antes de iniciar el examen, la maestra les dijo que gritaran lo siguiente:

Profesora y niños: ¡Son muy listo!, ¡son muy inteligente!, ¡no voy a copiar!, ¡voy a sacar 10!, ¡mi boca se va a mantener cerrada!, ¡no me voy a parar!

¹²⁴ FOUCAULT, Michel. *El poder psiquiátrico. Curso en el Collège de France (1973-1974)*, p. 69.

Un niño dijo que ya había terminado de contestar el examen (lo cual no era cierto), por lo que la maestra le contestó que ella es la que da las órdenes. Inmediatamente les ordenó que no se levantarán de sus pupitres y que sólo dirigieran sus miradas hacia el examen.

1° observación

En ese momento fue notorio el funcionamiento del poder disciplinario-ideológico a través de las órdenes discursivas que versaban acerca de mantener silencio y no levantarse de los pupitres.

Después de eso pude presenciar el funcionamiento de la vigilancia disciplinaria y del control del tiempo. Con respecto a este, Foucault dice: “El poder se articula directamente sobre el tiempo; asegura su control y garantiza su uso.”¹²⁵

La profesora comenzó a caminar por los pasillos para comprobar que todos escribieran bien la fecha, y luego volvió a hacer lo mismo; les indicó que no debían levantarse después de haber abierto el examen.

La docente sacó de uno de sus estantes un reloj en forma de gallo que funcionaba como temporizador, para marcar el límite de tiempo para la resolución de cada pregunta del examen. Los propios niños le pedían a la maestra que sacara el temporalizador.

1° observación

Los infantes pidieron el reloj en forma de gallo debido, tal vez, porque el poder disciplinario-ideológico ha formado en ellos una disposición a regular sus actividades escolares a través de un control detallado del tiempo. Es, por la tanto, la creación de un hábito, si bien no resulta ser solamente punitivo. El carácter constituyente de ello se podría comprender a partir de cierto autodomínio del tiempo de ciertos “sujetos disciplinados” que dedican cierta cantidad de tiempo a ciertas actividades u otra cantidad a otras. Pues, si bien se forma un hábito de autosometimiento en ciertas ocasiones, él es la condición de posibilidad de una constitución de sí. ¿Se podría negar que cierta disciplina de sí con respecto al

¹²⁵ FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, p. 186.

tiempo no ha sido uno de los factores que han permitido la creación científica, filosófica, artista u otras maravillas del ingenio humano?

Pero para los niños, no es una opción tratar de escapar de la mirada normalizadora del examen.

Cuatro niños, entre ellos Christopher, no asistieron el lunes a la escuela y, por lo tanto, no hicieron el examen mensual, así que se tenían que quedar en la tarde para realizarlo.

3° observación

Esto puede interpretarse como un intento de escapar del examen por parte de los niños, si bien resulta ineficaz pues esa mirada normalizadora es realmente insidiosa y perspicaz para someter a los individuos bajo su dominio. Lo importante en esta escena es comprender que el examen es realmente necesario (tanto para la maestra como para la escuela), pues permite extraer de los alumnos un saber sobre su comportamiento, su desarrollo, su nivel de inteligencia, etc.: es precisamente a partir de ello como se obtienen normas de regulación que permiten la solidificación de la identidad en los sujetos.

En otra observación también pude presenciar otro tipo de examen, así como todo lo que demanda para su aplicación. Por ejemplo, se recurre a una organización del espacio y un control del cuerpo previos para realizar el examen.

Ese día hubo examen de dictado.

Niños: ¿Va a haber examen?

Profesora: Sí, uno chiquitito.

La docente les indicó que sólo sacaran sus lápices; pasó a cada uno de los lugares para entregarles una hoja blanca en la cual debían elaborar el examen; cuando estaba entregando le dijo a Alexis que debía tener sus piernas en el otro extremo de la silla para no copiarle a su compañera de mesa.

9° observación

En el siguiente momento de la escena que se menciona a continuación se puede observar cómo las órdenes disciplinarias-ideológicas están, al menos en este caso, al servicio del examen. Discursos imperativos que permiten la realización del examen, así como evitan que se cometan irregularidades.

Había niños levantados, así que les mencionó lo siguiente:

Profesora: ¡No puedo pararme, no puedo hablar con el de al lado!

Emanuel se levantó a pedir prestado algo, por lo que la profesora le dijo que no se podía parar, que por eso les había avisado a sus mamás que trajeran todo. Después les indicó que le pusieran “Prueba escrita”. Un niño acusó a Wendy de que estaba copiando, pero lo curioso es que el examen todavía no había empezado.

P: Sí, está copiando, pero la fecha, tú también lo haces.

En eso Wendy acusó a Maximiliano de que había sacado su libreta:

Wendy: Maestra, Maximiliano sacó su libreta.

P: Ya nadie puede hablar, ya nadie puede levantarse, ya nadie puede pedir prestado. Tengan la mirada en la hoja.

El examen de dictado consistía en anotar 10 palabras en la hoja en blanco que serían dictadas por la profesora, pero antes tenían que haber puesto la fecha. La primera palabra fue “mamá”; la segunda “paleta”; la tercera “vaca”. Después de esas tres palabras les insistió:

P: No puedes platicar, ni hablar, ni mirar al de al lado.

Alumno: ¿Cómo se escribe paleta?

P: ¡No pueden preguntar!

La cuarta palabra fue “gusano”; la quinta “chuleta”. Después, Emanuel Alexander se levantó de su asiento.

P: ¡No puedes hacer eso, Alexander!

La sexta palabra fue “llovizna”; la séptima “zapato”, la octava fue “Mariana”; la novena fue “Luis”, y la última fue el nombre del niño que estaba haciendo el examen. Cuando ya casi todos habían terminado el examen, pasé a revisar y sólo 8 de los 30 niños

habían escrito todas las palabras. Ya que estaba terminando el examen, Wendy delató a Bairon de que estaba volteando. Edgar no había contestado nada, la docente le dijo:

P: ¡Qué decepción! Yo esperaba que lo hicieras todo. Estás distraído, ese es el gran problema.

Pero después de este examen de escritura, se procedió a un examen de comprensión lectora. Para poder continuar con la 2° fase de las pruebas (examen de competencia lectora), la profesora puso a los párvulos a elaborar una caligrafía de gusanito. El examen medía la competencia y la comprensión lectora de forma oral a partir de un pequeño texto que debía ser leído por los niños. La docente contaba el tiempo con su celular, para así determinar cuántas palabras habían leído por minuto. A los que sí podían leer, después de la lectura, les realizó cuatro preguntas orales para determinar si habían entendido el texto. Todo esto fue registrado en la libreta de la docente.

Un rasgo peculiar que pude ver en la libreta es que la profesora coloreaba de rojo los nombres de los niños que no sabían leer nada, ni siquiera sílabas; de amarillo los que leían de una forma intermedia, y de verde los que leían bien. De color verde sólo había dos niños, de rojo unos cuantos, y la mayoría estaban pintados de color amarillo. De hecho, la profesora me mostró un texto llamado “Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula”, que le sirve para medir la velocidad lectora de cada alumno. Contiene un cuadro donde te indica si el alumno lleva una lectura lenta, estándar o avanzada, de acuerdo a las palabras que lee por minuto.

9° observación

En esta escena se ve, en primer lugar, cómo se determina la capacidad intelectual de un sujeto a partir de estándares generales establecidos por un manual. A partir de esto, en otras circunstancias, puede ser objeto de anomalización y normalización. En segundo lugar, se ve la manera en la cual los alumnos son objetivados en categorías establecidas de acuerdo a su capacidad lectora; son representados por colores que indican lo que son, es decir, funciona como una forma especial de interpelación.

Esto confirma empíricamente algunos postulados foucaultianos con respecto al examen: “Podemos llamar examen a esta prueba ininterrumpida, graduada, acumulada, que permite un control y una presión sin pausa, y seguir al individuo en cada una de sus actitudes, ver si es regular o irregular, ordenado o disipado, normal o anormal.”¹²⁶

Resulta curioso que así como la 1° observación abrió con la aplicación de un examen, la última haya cerrado el trabajo de campo con otro examen, pero ya no la típica prueba de demostración de posesión de ciertos conocimientos y habilidades, sino, más bien, con un registro de las calificaciones obtenidas en una actividad escolar. La escena es la siguiente:

La maestra les dio la consigna a las niñas que pasaran a calificarse su tarea de la libreta de marquilla. Mientras la docente evaluaba los trabajos, iba poniendo sus calificaciones respectivas en una libreta que contenía las calificaciones de los estudiantes ordenados alfabéticamente.

12°observación

Evaluación de conocimiento y registro de las habilidades, que al fin y al cabo llevan a una objetivación de la subjetividad y la generación de cierto tipo de saber sobre el individuo que tiende a su docilización y utilización. Foucault lo deja claro en *Vigilar y castigar*: “[...] el examen, en la escuela, crea un verdadero y constante intercambio de saberes: garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro.”¹²⁷

No obstante, es necesario señalar que así como la profesora somete a los alumnos por medio del examen, ella también es sometida por directivos y otras autoridades administrativas. Si la maestra les aplica exámenes constantes a sus estudiantes, es debido a que las autoridades superiores le exigen resultados cuantificables y verificables que les permitan determinar las capacidades adquiridas por los niños y las habilidades educativas de la docente. Se trata, por lo tanto, de una red de

¹²⁶ FOUCAULT, Michel. *La sociedad punitiva. Curso en el Collège de France (1972-1973)*, p. 231.

¹²⁷ FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, p. 217.

sometimiento en la cual los alumnos son controlados por la profesora y, a la vez, ella por otros agentes y así sucesivamente.

Ahora bien, el funcionamiento del poder disciplinario observado en el aula también se ejerce como un castigo-recompensa:

Como se acercaba el aniversario de la Revolución Mexicana, los niños ensayaron un baile en el patio: se alinearon, tomaron distancia entre sí, pusieron la música y empezaron a bailar. La docente se puso enfrente, comenzó a bailar y todos los demás tenían que seguirla. Primero empezaron a bailar las niñas y luego entraron los niños. Algunos niños empezaron a portarse mal.

Profesora: Otros compañeros ya los han acusado de portarse mal, si siguen así van a aparecer en las caritas tristes.

Ya dentro del aula, la profesora les dijo que tomaran agua y que después de eso sacaran su libreta chiquita. Puso la fecha en el pizarrón y también una carita triste y debajo de ella las letras “Z” de Zaid, “M” de Miguel y “A” de Arturo.

2° observación

Era muy común que el castigo-recompensa fuese utilizado por la profesora para dejar salir a los niños al recreo.

Ya era hora del receso y la maestra les dijo que iba a pasar a sus lugares a revisar quién iba adelantado para que así pudieran salir. Asimismo, mencionó los nombres de aquellos que no habían terminado y, por lo tanto, no podían salir al receso. Los niños se apresuraron en terminar. La maestra les dijo que no iban a salir hasta que terminaran el primer trabajo. Un niño llegó con la hoja de los cerditos coloreada, pero ella le dijo que para salir debía entregar las primeras dos actividades (la plana de la sílaba “CH” y el dictado). Un poco después y a pesar de la advertencia, la profesora los dejó salir al recreo.

2° observación

Este condicionamiento de la conducta presentado como castigo-recompensa funciona como un “juego de los privilegios”: si se comportan bien, hacen sus

trabajos, etc., podrán gozar del privilegio de salir al recreo, levantarse de sus pupitres, etc.

Esto aconteció en la 9° observación:

Como la docente veía que varios niños estaban parados.

Profesora: ¡Nos vamos a quedar 5 minutos sin recreo! Si continúan así les quitaré otros 5 minutos. ¡El castigo es para todos, lo siento por los que se portan bien!

Cuando se dio cuenta ya habían pasado 5 minutos, por lo que dejó salir a los que ya habían terminado.

9° observación

Si bien el castigo-recompensa se presentaba mayormente en la relación trabajo-salir al recreo, esta no era su única expresión:

La profesora fue con una niña y le dijo que si hacía bonita su actividad le podría 10.

3° observación

A cambio de un “trabajo bien hecho”, bien coloreado, correcto y bonito, la profesora le pondría la nota de la excelencia, deseaba por cualquier estudiante.

También el hecho de ir al baño o levantarse del asiento es un privilegio que debe ganarse con trabajo y “buena conducta”:

Emanuel pidió ir al baño, pero la maestra le dijo que le mostrara lo que había hecho como condición para salir.

4° observación

En una escena se mostró la manera en la que la orden discursiva del poder disciplinario-ideológico se enlaza con el clásico castigo-recompensa.

Edgar, Zaid y Erik estaban levantados jugando.

Profesora: ¡Ya que les gusta estar levantados cada uno va a recoger 50 papeles!

Los 3 niños se arrastraron por el suelo recogiendo los papeles, y un poco después:

P: ¿Ya mero el salón limpio, o todavía no?

La maestra dibujó en el pizarrón una carita triste de un niño llorando y debajo de ella puso “Zai, Eri, Edga”, y les dijo que si se completaba su nombre iba a ver consecuencias graves. Un poco después, Erik y Edgar se pusieron a jugar cerca del bote de basura y la maestra terminó de escribir las letras que faltaban en sus nombres puestos en el pizarrón.

Niños: “¡Uhhhh!”.

Y como Zaid estaba trabajando bien, la maestra le quitó una letra a su nombre escrito en el pizarrón, quedando sólo “Za”.

3° observación

La orden, lo que realiza en primer lugar, es un impacto sobre el cuerpo de los niños, un control de sus movimientos. Ese mismo discurso imperativo funciona como un castigo que pune las travesuras mediante la recolección de 50 papeles del piso. Dicha consigna vuelve a tener un impacto sobre el soma al obligarlos a arrastrarse por el suelo a recoger los papeles. Y eso se vincula con otra orden (“¡Ya mero el salón limpio, o todavía no!”) que hace que la locomoción del cuerpo sea más veloz. Lo cual, a su vez, se relaciona ya no con una orden sino con un condicionamiento gráfico, que es lo que puso la maestra en el pizarrón. Finalmente, la escena desemboca en una gratificación para Zaid: quitar una letra de su nombre como consecuencia del buen trabajo que estaba realizando. Es en ese último momento que podemos comprobar empíricamente que el castigo-recompensa resulta ser eficaz, pues para quitar su nombre del pizarrón Zaid reguló su comportamiento.

El comportamiento del niño Zaid puede ser entendido como una demostración concreta del “marchar solo” althusseriano. En efecto, el hecho de que el pequeño se haya puesto a estudiar no es sino la manifestación de que él “marcha solo”, es decir, regula su conducta de acuerdo a los imperativos del poder, si bien todavía es necesaria la presencia de una autoridad. Creo que esto último es significativo pues nos expone que el niño empieza a “marchar solo” pero aun necesitando de la ayuda de la maestra. Sin embargo, lo que ya no pude observar fue si él interioriza ese poder y lo convierte en su propio habilitamiento como sujeto ético y moral.

Relacionado con la escritura en el pizarrón de las letras del nombre del niño que se ha “comportado mal” y como castigo-recompensa, se presentó el “semáforo de la conducta” durante la 10° observación. Este no es sino un mecanismo de control que se vela bajo la apariencia de un artefacto bonito y colorido, pero que esconde sus objetivos de sometimiento. Este “semáforo de la conducta” lo diseñó la profesora a partir de 4 listones cada uno de un color: azul, verde, amarillo y rojo.

Al lado del pizarrón, primero pegó a lo largo el listón verde que significa que se portaron bien; luego le siguió el listón amarillo que significa que se comportaron de forma regular, ni muy bien ni muy mal; por último, pegó el listón rojo que significa que se portaron mal.

Profesora: Es para el que no trabaje, que se porte mal, que diga groserías.

También iba a pegar, aunque no lo hizo, el listón azul que significa la excelencia, es decir, que no sólo obedecieron sino que también trabajaron mucho. La profesora empezó a sujetar las fotos de cada uno de los niños con pinzas de ropa decoradas, colocándolas en el listón verde. Los niños empezaron a levantarse a ver los listones; la profesora les dijo si querían estar en el listón rojo, e inmediatamente todos se sentaron.

10° observación

Mecanismo eficaz pues desde el primer momento tuvo efectos concretos en el comportamiento de los niños, pero también significativo pues realiza un condicionamiento de la conducta que deja hábitos en el cuerpo de los individuos. El sujeto, como lo indica la foto puesta en cada pinza, se reduce a su singularidad conductual y se objetiva su comportamiento y desarrollo escolar en listones de colores que señalan a los excelentes, buenos, regulares y malos estudiantes. Clasificación indispensable para la normalización de los alumnos, así como para su correcta inserción en otros dispositivos disciplinarios.

Aunque no pude ver las consecuencias directas y menos aún los efectos permanentes del “semáforo de la conducta” en el comportamiento de los niños, sí pude observar su funcionamiento concreto:

Mientras la profesora hablaba con otra colega, un niño acusó a Edgar porque se estaba riendo.

Profesora: ¡Para ver si nos sigue dando tanta gracia!

Llevando su foto del listón amarillo al rojo en el “semáforo de la conducta”.

12° observación

La ambigüedad del poder disciplinario-ideológico: punición y constitución

Como fue dicho en el subcapítulo 1.3, el poder disciplinario-ideológico opera de manera privilegiada mediante la materialización discursiva que regula el soma e interpela al sujeto al mismo tiempo. Ello conlleva tanto una punición como una constitución.

Durante el trabajo de campo, fue en la 8° observación cuando pude observar más claramente el funcionamiento de las órdenes disciplinarias-ideológicas. La escena es la siguiente.

Ya casi era hora del recreo. Arturo estaba parado.

Profesora: ¡Ni siquiera has terminado el trabajo anterior!

El pequeño se intimidó.

P: ¡Muévete!

Bairon se asomó al lugar de Axel.

P: ¡Bairon, que te voltees a tu lugar!

Luego Axel se fue con Bairon, y la docente le dijo:

P: ¡Axel, deja que se apure!

Alexis le estaba faltando el respeto a su compañera.

P: ¡Ya Alexis, que no le faltes el respeto a tu compañera!

Algunos niños estaban parados, otros pasaron a calificarse al escritorio: los que ya habían terminado todas las actividades tuvieron derecho de salir al recreo, mientras que los que no habían acabado, todavía no podían salir. Eran las 10:42 am, y casi todos estaban dentro del salón. Wendy no se apuraba, por lo cual la maestra le dijo con voz fuerte:

P: Wendy, ¿a qué hora te vas a apurar? ¡Yo no te dije que cuidaras la puerta!

En ese momento Zaid, que ya habían salido al recreo, trató de entrar al aula escolar, cuando la maestra le dijo:

P: ¡Zaid, adiós!

Mientras que Zoemi también entró y le dijo amablemente:

P: Zoemi, ¿qué haces aquí?

Reprendió nuevamente a Arturo porque desde hace rato no estaba haciendo nada. También reprendió a Santiago:

P: ¡Ya Santiago, deja de jugar con tu lápiz!

Otro niño le preguntó si debía anotar todo lo del pizarrón, por lo que la docente en un tono irónico le dijo

P: ¡Qué no, que sólo lo de arriba! ¡No los voy a dejar salir a su Club si no terminan!

Bairon pasó al escritorio y la profesora le dijo que aún no había copiado lo del pizarrón. Otro niño pasó y la docente le mencionó enojada que por qué no había puesto la fecha y el título:

P: ¿Eso tiene fecha?, ¿eso tiene título?

8° observación

Antes que nada, cabe señalar que todo esto ocurrió momentos antes de salir al recreo; la profesora no los dejaba salir porque no habían terminado de realizar sus actividades. También es necesario mencionar que durante esa escena la profesora estaba enojada, pues los niños no se apuraban.

Lo más importante en esta larga escena es que se pone de manifiesto la manera en la cual opera el poder disciplinario-ideológico. En las siguientes órdenes “¡Ni

siquiera has terminado el trabajo anterior!”, “¡Muévete!”, “¿Eso tiene fecha? ¿Eso tiene título?”, se nos muestra que aunque no se menciona el nombre del alumno en cuestión, sí se realiza una interpelación que tiene efectos en el control del cuerpo, pues se le indica al sujeto que realice una actividad.

En las siguientes consignas es en donde podemos apreciar más claramente el funcionamiento del poder disciplinario-ideológico tal como se lo describió en el subcapítulo 1.3: “¡Bairon, que te voltees a tu lugar!”, “¡Axel, deja que se apure!”, “¡Ya Alexis, que no le faltes el respeto a tu compañera!”, “Wendy, ¿a qué hora te vas a apurar?”, “¡Zaid, adiós!” y “¡Ya Santiago, deja de jugar con tu lápiz!”

En todos estos discursos imperativos lo que funciona no es sino el poder disciplinario-ideológico en su concatenación: se realiza una interpelación en la forma del llamado por su nombre y se procede a un control detallado de la singularidad somática. Se afianza la identidad impuesta de manera externa por una autoridad al pronunciar el nombre del niño, pero también, al lado del llamado del nombre, se dan indicaciones precisas de cómo regular el cuerpo.

Y si se efectúa todo ello es porque existen condiciones materiales que lo permiten. Por ejemplo, si el niño reconoce al llamado por su nombre es debido a que desde tiempo atrás ya ha sido designado por sus padres o familiares bajo esa denominación: ya existía como sujeto y ha reconocido que “es él” en ese llamado. A un nivel más microscópico, si las órdenes funcionan es porque los alumnos se encuentran insertos en un aula clausurada de otros espacios, en donde no pueden hacer sino lo que le indique la autoridad. Esa organización en filas y otras técnicas del control del espacio también coadyuvan en la eficacia de las órdenes. El papel más importante lo tiene, evidentemente, el ejercicio disciplinario. El hábito o “huella” aprehendido por el sujeto mediante los constantes ejercicios progresivos es la condición de posibilidad de que las órdenes sean eficaces, pues ellos ya han docilizado su cuerpo. Por lo tanto, se puede afirmar que el grado de obediencia que muestra el alumno a los discursos imperativos depende directamente de la eficacia con la que fue interpelado y de la docilización a la que está sometido el cuerpo.

Esa es la forma más acabada que pude observar con respecto a las órdenes disciplinarias-ideológicas. Lo cual no significa que haya sido la única expresión. En otras observaciones ocurrió algo parecido.

En la siguiente escena, la orden se presenta bajo la forma de una amenaza, si bien no se menciona el nombre del niño pero sí se controla el cuerpo.

Un niño llamado Alexis estaba de travieso.

Profesora: ¡Ya van 2!

Al instante de la orden, el niño tomó asiento en su pupitre.

3° observación

En una clase, mientras la maestra y los niños hablaban sobre películas de terror y otros temas populares, comenzó a irrumpir cierta indisciplina; es decir, ciertos actos que impedían mantener el orden, deslegitimando la autoridad de la profesora. Los actos podían ser levantarse del pupitre, gritar o correr, hablar demasiado, etc. Por lo que tuvo que recurrir a las consignas disciplinarias-ideológicas.

Wendy se paró.

Profesora: ¡Siéntate, que no has terminado tu trabajo!

Otras dos escenas:

Bairon se volteó a la mesa de Axel, como siempre.

Profesora: ¡Bairon, tú, voltéate a tu lugar!

11° observación

Varios niños estaban parados.

Profesora: ¡María José, siéntate! ¿Ni siquiera nos podemos quedar bien sentados?

12° observación

Pero las consignas disciplinarias-ideológicas también se vinculan con el juego de los privilegios de los que se ha hablado antes.

De repente la maestra se paró de su escritorio, les ordenó que tuvieran la mirada enfrente, bien sentados y con la silla en orden. Joseph se levantó de su silla.

Profesora: ¿Me vas a decir que no estás parado? ¡Luego le dices a tu mamá que soy una mentirosa!

La profesora dio las indicaciones de cómo hacer la actividad. Alexa se levantó de su silla y aquella le gritó:

P: ¿Les he dicho que me miraran?

Otra niña quería levantarse de su silla, pero la docente le dijo que no había trabajado y, por lo tanto, no tenía ese derecho.

5° observación

Sin embargo, a partir de la interpretación de los datos empíricos pude notar que las órdenes imperativas no son la única modalidad bajo la que el poder disciplinario-ideológico impone sus determinaciones. Esta materialidad discursiva que caracteriza a este mecanismo de poder también se presenta bajo una forma sutil y velada que no son sino canciones infantiles. Como fructífera estrategia didáctica, estas canciones forman parte de la enseñanza y el aprendizaje en los grados escolarizados primarios, pero, como estrategia control, posibilitan una regulación del cuerpo y la subjetividad. Ya sean como canciones lúdicas, como órdenes ritmadas o como canciones de música popular, lo que se pretende es, bien es cierto la adquisición de algunos aprendizajes, una sujeción del cuerpo a los exigencias del poder. Generalmente la profesora utilizaba estas estrategias para mantener la calma en el aula, como lo atestiguan estas escenas:

Después de que habían ensayado el bailable en el patio, los niños ingresaron al aula escolar. La docente vio que algunos niños empezaron a levantarse, pues tenían mucha energía causada por el ensayo; para controlarlos comenzó a cantar:

Profesora: Manos en la cintu-ra, en la cabe-za, en las pier-nas,...

Empezaron a cantar una 2° canción; luego una 3° donde se sacudieron y golpearon las mesas; luego una 4° de un pollito; luego una 5° de un gallito; después una 6° sobre una lechuga que tenía como fin silenciarlos. Al terminar de cantar esas canciones:

P: ¿Cómo se van a portar hoy?

Y les recordó que tenían que bailar bonito, sonriendo y felices.

5° observación

Otra escena:

Todos hablaron acerca de quién veía “La rosa de Guadalupe” y películas de terror. Los niños comenzaron a levantarse y para controlarlos la profesora cantó lo siguiente:

Profesora: ¡El que esté parado tiene cara de res!

Los niños se sentaron pero inmediatamente se volvieron a parar.

P: ¡Sentados, brazos cruzados!

Después les comentó que no debían ver películas de terror, y sí infantiles. Asimismo, reprendió a Christopher porque no había terminado y les dijo a todos lo siguiente para que guardaran silencio:

P: ¡Shhhh!

Se impuso un silencio monacal, pero después de un minuto algunos empezaron a hablar nuevamente.

4° observación

Algo parecido, aunque bajo otro tipo de discurso.

Profesora: ¡Noooooooooooo!

Todos gritaron como ella. Después de eso les dijo:

P: ¡Ya descargué mi estrés!

4° observación

En esta escena se recurre a la música popular:

Mientras los niños realizaban una actividad sobre la letra “Ñ”, la docente puso música en la grabadora para que así se relajaran y liberaran su estrés. Todos comenzaron a cantar juntos y algunos se pararon de sus pupitres, sin que la maestra se opusiera. Esta hizo sonar una canción de “Los Ángeles Azules”, y algunos párvulos se pusieron a bailar.

4° observación

Así pues, estas órdenes disciplinarias-ideológicas tienen dos efectos tangibles en la subjetividad de los alumnos que pude observar en diversas ocasiones: 1) *la posibilidad del “marchar solo”* de la que tanto habla Althusser o, en términos foucaultinos, *la automatización del poder* y 2) *la imposición de la identidad* y, por lo tanto, *la relativa obliteración de la diferencia*.

El “*marchar solo*” *althusseriano* del que se habló en el capítulo 1.1, se hizo presente durante algunas de las observaciones. Como efecto generado (es decir hábito) por la materialización discursiva, en el sujeto se constituye y solidifica una identidad encarceladora que hace que él actúe por sí sólo de acuerdo a las exigencias del poder sin necesidad de una autoridad que lo vigile. El repliegue del poder en el sujeto hace prescindible la necesidad de una agencia personalizada de control.

A pesar de que los niños son muy pequeños, pude observar que en algunas ocasiones ya “*marchan solos*”.

La clase inició como de costumbre: La maestra entró a las 8:00 am.

Profesora: ¡Buenos días!

Niños: ¡Buenos días!

Antes de proceder a la adquisición de conocimientos y habilidades, la profesora y los alumnos salieron a ensayar el bailable que iban a presentar para el aniversario de la Revolución Mexicana. Dentro del aula, la profesora les ordenó a las niñas que se formaran al lado del pizarrón para que pudieran salir detrás de ella; las niñas y la maestra salieron. Luego los niños empezaron a alinearse al lado del pizarrón sin la autorización de la docente, ya que se encontraba afuera. Varios de ellos que ya se

habían formado estaban diciendo que la maestra no les había dado la orden de hacerlo. De repente entró la profesora y les dijo que se formaran y salieran.

2° observación

Algo significativo de esta escena es que se inicia con una interpelación, después se pasa a la regulación del soma a través del discurso imperativo y termina con una autoacusación de desobediencia por parte de los varones que se habían formado sin permiso. Esta última parte de la escena es altamente significativa porque nos muestra que desde una corta edad los sujetos ya “marchan solos”. Al igual que Althusser, Foucault lo dice claramente: “Mira hacia el porvenir, hacia el momento en que todo funcione por sí solo y la vigilancia no tenga más que un carácter virtual, cuando la disciplina, por consiguiente, se haya convertido en un hábito.”¹²⁸

Me parece que los tres momentos de la escena se encuentran fuertemente interrelacionados. Se puede decir que la interpelación inicial, al afianzar la identidad encarceladora de los niños, así como el control del cuerpo, fueron la preparación para esa autoacusación que resulta ser punitiva. En otros términos, la primera parte de la escena efectúa una docilización de la conciencia, mientras que la orden realiza lo mismo pero al nivel de la singularidad somática: son ambos procesos de subyugación los que permiten que los niños “marchen solos” sin la necesidad de la presencia física de la profesora como agente regulador.

De hecho, me parece que algunas escenas de delatación y acusación entre compañeros pueden ser interpretadas en el mismo sendero: un “marchar solo” como automatización del poder que hace que los alumnos se acusen entre sí.

La docente les mencionó a los niños que el día de ayer alguien había descompuesto el temporalizador de gallo. Un niño llamado Zaid y otra niña delataron a los culpables, y ella les dijo que debían respetar para que no volviera a pasar.

2° observación

¹²⁸ FOUCAULT, Michel. *El poder psiquiátrico. Curso en el Collège de France (1973-1974)*, pp. 67-68.

Edgar estaba parado, así que Wendy lo amenazó en voz baja, diciéndolo que le iba a decir a la maestra.

7° observación

Zaid y Christopher acusaron a Joctan con la profesora, debido a que este estaba molestando al primero.

Profesora: ¡Joctan, por qué estas molestando a Zaid!

Escuché que Allison no quería prestarle su regla a Edgar, así que hicieron un trato: si ella le prestaba su regla, él le prestaría sus colores.

8° observación

Christopher acusó a Zaid, Arturo y Alexis porque estaban jugando.

10° observación

En estas escenas, el hecho de acusación entre los propios estudiantes puede ser interpretado como el funcionamiento del “marchar solo”. Ese mecanismo de poder replegado sobre el cuerpo y la conciencia de los niños ha sido interiorizado y, por lo tanto, hace que entre ellos mismos se delaten y acusen.

Pero el “marchar solos” althusseriano no produce una sumisión absoluta por parte de los sujetos. Por el contrario, presenta sus puntos de fuga incluso en edades tan tempranas como las observadas en los niños. No se trata de la constitución de un sujeto totalmente sometido al poder, pues incluso se dan posibles fracturas.

En las siguientes escenas se muestra concretamente que la sumisión no se encuentra cerrada ni es absoluta:

Los niños que ya habían terminado pasaron a calificarse al escritorio de la profesora, pero se alinearon incorrectamente e hicieron un tumulto, por lo que la maestra los reprendió diciéndoles que sabían cómo formarse, y que no tenía que levantar la voz.

8° observación

Esto nos muestra que a partir de ejercicios y órdenes pasadas, los niños han aprehendido un hábito: alinearse correctamente para calificarse. Sin embargo, este hábito está lejos de haber sido interiorizado a la perfección, pues los niños no lo hacen correctamente a pesar de saber cómo se debe hacer.

En la siguiente escena, la afirmación de la niña puede entenderse como la imposibilidad total del “marchar solo”, aunque también puede entenderse como una falta de respeto.

Una niña la interrumpió, por lo que la profesora le dijo:

Profesora: Cuando la maestra habla, ¿se le interrumpe?

Niños: ¡No!

Niña: ¡Sí!

Luego la profesora le dijo a la niña que la había interrumpido:

P: ¡Ni siquiera has puesto la fecha, amiga!

8° observación

Como segundo efecto de las órdenes disciplinarias-ideológicas se presenta algo que puede ser denominado de forma tentativa de la siguiente manera: *imposición de la identidad y relativa obliteración de la diferencia*

Pude notar que el afianzamiento de la identidad encarceladora en los niños no se realiza solamente a través de los dispositivos que ya he mencionado, sino también a partir de la obligación de la mimesis: para que sus trabajos pudieran ser considerados “buenos” o “correctos” debían ser una cierta imitación de otros mejores. Esto casi siempre sucedió tomando como modelo a imitar los trabajos de una niña llamada Zoemi.

Esta pequeña coloreó muy bien su hoja fotocopiada, así que la maestra lo mostró como ejemplo, dando a entender que así lo debían hacer. Algunos niños se acercaron para pintar su hoja del mismo modo al de la niña. Un niño llamado Zaid fue el que más trató de imitar el modelo realizado por Zoemi. Él estaba pintando las figuras de su fotocopia de rompecabezas todo de rojo.

3° observación

Me parece que el significado de ese acontecimiento puede ser interpretado del siguiente modo: es una solidificación de la identidad producida por la interpelación, pero también la imposición del modelo de la identidad como norma para realizar ciertas actividades, es decir, se realiza una homogeneización y se oblitera la diferencia. Es una obliteración de la diferencia, pero también creo que si el niño realizó esa imitación fue debido a que deseaba obtener la aprobación de la profesora y así conseguir una buena calificación.

En ese mismo día, pero un poco más tardes, el trabajo de Zoemi volvió a ser objeto de imitación.

Zoemi terminó la actividad y pasó a calificarse.

Profesora: ¡Muy bien, Zoemi!

La docente puso la fotocopia coloreada de la niña como modelo a seguir. Algunos niños comenzaron a hablar nuevamente. Cuatro alumnos (Valentina, Alexis, Edgar y Miguel) se remitieron constantemente al escritorio para imitar el modelo puesto como referencia. Después Valentina, una de las niñas que estaba copiando el modelo de Zoemi, pasó a enseñarle su trabajo a la maestra y esta le dijo que muy bien.

3° observación

Momento importante a causa de que en él se puede observar cómo la docente de manera inconsciente oblitera la diferencia y la singularidad de los niños al felicitarlos por haber realizado su trabajo como una mimesis de otro.

Aparte de los trabajos de Zoemi, la profesora también presentó como modelo a seguir los trabajos de otra “niña aplicada” llamada Daniela:

Tomó la libreta de Daniela y lo mostró como ejemplo: pasó a las bancas y se las mostró.

5° observación

La docente también se puso a sí misma como ejemplo a seguir, obliterando de ese modo la diferencia y singularidad de los alumnos:

La profesora sacó sus libretas de cuando ella asistió a 1°, hace ya algunos años. Se las mostró a los niños para que vieran como trabajaba de pequeña y, al mismo tiempo, ponerse como ejemplo a seguir. De hecho, les dijo lo siguiente:

Profesora: ¿A poco tiene las hojas rotas de hasta arriba? Yo hacía una libreta bonita, miren. Ven lo maravillosa persona que era yo a los 6 años. ¿A poco mi cuaderno está arrugado?

Paseó por las filas para mostrarles su cuaderno, y continuó diciendo:

P: Ya ven está perfección en el confeti. No como ustedes, sus pegados.

En ese momento me di cuenta cómo el ambiente se tornó muy relajado y alegre.

11° observación

Esta imposición de la identidad como rasgo del poder disciplinario, era algo ya sabido por Foucault, aunque para él eso se producía en el castigo-recompensa. Lo dice de la siguiente manera: “[...] ejercer sobre ellos una presión constante para que se sometan todos al mismo modelo [...]. Para que todos se asemejen.”¹²⁹ En la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* y desde la perspectiva ética y moral, Kant nos dice lo siguiente: “La imitación no tiene lugar alguno en la moral, y los ejemplos sólo sirven de aliento [...]”¹³⁰.

Como es propio del poder disciplinario-ideológico, esta imposición de identidad y relativa obliteración de la diferencia también presenta cierta ambigüedad o contradicción, como lo muestra la siguiente escena:

Como vio que Wendy no había hecho nada en toda la clase, la docente la pasó a su escritorio para que trabajara correctamente a su lado. La profesora tomó la libreta de Daniela como modelo y ejemplo a seguir para que a partir de ella Wendy pudiera copiarla. Después de eso, una niña le llevó su hoja fotocopiada del árbol coloreada

¹²⁹ FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, p. 213.

¹³⁰ KANT, Immanuel. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres-Crítica de la razón práctica-La paz perpetua*, p. 33.

a la maestra, y esta la felicitó porque le había quedado muy bonita, diciéndole que le había quedado muy original. De hecho, la niña coloreó la hoja de una manera distinta y, por eso, la profesora la había felicitado. Incluso esta le tomó una foto para quedársela de recuerdo.

11° observación

En un primer momento de la escena se observa cómo la profesora recurre a la estrategia de mantener en su escritorio a los que no trabajan. Después le presenta a Wendy el trabajo de otra niña para que lo tome como modelo a seguir, lo cual puede entenderse como una obliteración de la diferencia y de la expresión creativa singular de la niña, así como la imposición de la identidad. Incluso, esto puede entenderse como un fortalecimiento de la identidad creada por la interpelación. Lo que resulta realmente paradójico y contradictorio no es sino el hecho de que instantes después la profesora felicita a otra niña por la expresión tan singular de su trabajo. Ante esto, nos podemos preguntar: ¿de dónde proviene esa contradicción de estos mecanismos de poder que exigen una identidad pero ocasionalmente permiten la expresión de cierta singularidad?, ¿realmente es una contradicción irresoluble?, ¿no será acaso que esa expresión de la diferencia no es sino otra estrategia de control velada?, ¿es realmente esa expresión signo de la singularidad y la diferencia?

Y es precisamente esta ambigüedad uno de los rasgos más característicos del poder disciplinario-ideológico. Este no únicamente pune al sujeto, sino que en tanto lo hace permite su constitución como ser ético y moral. Dicha ambivalencia es puesta de manifiesto por Butler: “Cuando el poder modifica su estatuto, pasando de ser condición de la potencia a convertirse en la “propia” potencia del sujeto [...] se produce una inversión significativa y potencialmente habilitante.”¹³¹ Asimismo, es confirmada por el análisis e interpretación de los datos empíricos.

Al menos en algunas escenas observadas, de lo que se trata de establecer bases para la formación de un individuo que en futuro pueda pensar por sí mismo, pueda

¹³¹ BUTLER, Judith. *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*, p. 23.

ser respetuoso con los otros, pueda dominarse a sí y sea prudente con el uso de las palabras.

En algunas ocasiones, este poder disciplinario-ideológico incita al alumno a hacer las cosas por sí mismo, lo cual es uno de los primeros momentos para el pensar por sí mismo.

Mientras la docente estaba calificando la libreta de una niña, se dio cuenta de que alguno de sus familiares le había hecho la tarea; a causa de ello, la profesora la llamó a su escritorio y le dijo:

Profesora: ¿Por qué te hicieron la tarea? La tarea la tienes que hacer tu misma.

Agregando que no le iba a poner calificación hasta que lo hiciera ella.

7° observación

¿Es posible que ese breve regaño de la profesora a la niña por no haber hecho su tarea ella misma, sea un paso para el *sapere aude* kantiano?, ¿es posible que ello remita a los enunciados finales de ese bellísimo primer párrafo del grandioso texto “Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?”? “¡*Sapere aude!* ¡Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración”¹³²

En esta escena la profesora reprende verbalmente a una niña porque otro individuo le hizo la tarea, aunque resulta constituyente si se considera que el regaño de la maestra procura que la niña haga las cosas por sí misma, es decir, es posible que trate de sembrar en ella las semillas de la autonomía y el pensar por sí mismo.

Si las intenciones de la profesora, al regañar a la niña por no haber hecho su tarea ella misma, tienen fines constituyentes, es probable que ese hecho pueda ser considerado como uno de los momentos iniciales que a partir de la repetición se pueda lograr en un futuro ese pensar por sí mismo tan elogiado por Kant.

Cabe señalar que en esta escena también podemos ver brevemente el papel que tiene la familia en la formación de los niños. Ya sea como elemento positivo o

¹³² KANT, Immanuel. “Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?”, en *En defensa de la Ilustración*, p. 63.

negativo, la familia influye en la constitución ética y moral del sujeto. Pero también se pone de manifiesto que ella cumple una función de poder en conjunto con la escuela.

Ahora bien, en otra escena se trata de formar niños respetuosos, si bien se ejerce un control sobre ellos.

La profesora estaba calificando uno de los ejercicios de dictado, pero momentos antes, sin que yo lo hubiera percibido, escribió en el pizarrón lo siguiente: “Debemos ser respetuosos.”

2° observación

Esto resulta ser realmente paradójico porque mientras se efectúa una punición del sujeto mediante los ejercicios gráficos, la designación de una nota a ellos y la objetivación de ese número en una libreta, se trata de incitar en los alumnos el deber del respeto. Se procura enseñar a los alumnos—aunque sea de manera endeble—aquel deber fundamental para con los otros, el respeto. Se enseña como un deber (es decir, como una constricción que el sujeto debe realizar sobre sí sólo porque la acción es buena en sí mismas). Con respecto a ello, Kant nos dice:

El más elevado entre todos estos deberes [se refiere a los deberes para con los otros] es el respeto por el derecho de los demás. Estoy obligado a respetar el derecho de los demás hombres y a considerarlo como sacrosanto. No existe en el mundo entero nada más sacrosanto que el derecho de los demás, el cual es sagrado e inviolable.¹³³

Resulta menester aclarar que si bien es poco probable que los niños de esa edad se formen un concepto claro del deber de respeto para con los otros, es importante que desde esa corta edad se fomente en ellos ese deber tan importante que a partir de la repetición se puede convertir en un hábito positivo.

En esa escena también se puede ver cómo desde pequeños se trata de que los sujetos regulen su libertad mediante leyes. En este caso, la ley se presenta como “Debemos ser respetuosos”. A partir de ella se procura que el niño restrinja su

¹³³ KANT, Immanuel. *Lecciones de ética*, p. 237.

libertad en relación con los otros, esto es, los límites de su libertad yacen en el comienzo de la de los otros. Kant lo dice claramente: “[...] los seres libres sólo actúan regularmente cuando restringen su libertad mediante reglas.”¹³⁴

En otra escena se presenta lo siguiente:

Después de que un niño le dijo “loquito” a otro, la maestra le dijo al primero que debido a que le había faltado el respeto a su compañero su “corazón estaba triste.”

3° observación

Me parece que cierta ambigüedad se presenta en esa escena: ¿es posible que una punición representada por una prohibición que, a su vez, no es sino una manipulación tácita mediante una metáfora del “corazón triste”, pueda permitir la constitución ética y moral del sujeto? En realidad podría ser posible, considerando que a través de la iterabilidad de ese vedamiento figurado en el “corazón triste”, se puede constituir en el sujeto un hábito de respeto a sí mismo y a los otros. Como señala Kant: “Nosotros podemos crear únicamente un *habitus* [...] y se convierte en *habitus* por el remedo y la frecuente puesta en práctica.”¹³⁵

Esto me llevó a preguntarme, en una escena posterior a la anterior, acerca de lo paradójico de este poder, así como de la verdadera intención de todo lo siguiente:

Empezaron a estudiar la materia de “Educación socioemocional”.

Profesora: Si yo soy una persona feliz voy a poder estar tranquilo y relajado.

Hablaron, de forma grupal, acerca de sentimientos y emociones tales como la felicidad, el miedo, la tristeza y el enojo.

P: Si yo quiero que la maestra esté tranquila, ¿qué deben hacer?

Alumnos: ¡Obedecer!

P: ¿Cuándo una persona me trata bien, me siento...?

A: ¡Feliz!

¹³⁴ *Ibidem* p. 162.

¹³⁵ *Ibidem* p. 85.

P: ¿Cuándo una persona me trata mal, me siento...?

A: ¡Triste!

Asimismo, les comentó que duelen más las palabras que los golpes.

P: ¡Siempre debo cuidar lo que digo! ¿Te gustaría que te dijeran niño gordo, tonto, chimuelo, etc.? Primero las cosas se arreglan platicando. ¿Cómo van a comportarse con las demás personas?

A: ¡Bien!

12° observación

Esta larga escena es interesante porque me parece que como estrategia de sumisión la profesora correlaciona el hecho de que ella esté feliz con la obediencia de sus alumnos, obligando tácitamente a estos a ser seres pasivos como condición de la felicidad de ella, al menos dentro del aula. También me parece que la última pregunta y su respuesta inmediata puede ser interpretada como otra técnica de control, si bien igual tiende a la constitución ética y moral de los sujetos.

Por otra parte, me parece que en esa misma escena se procura una constitución positiva de los niños, al enseñarles de manera muy superficial a mantener cierta tranquilidad, a solucionar los problemas mediante las palabras y no a base de la violencia, y a tratar bien a los otros.

Me parece que una escena importante para comprender, si bien no el proceso de interiorización del poder disciplinario-ideológico que se convierte en un dominio de sí, aunque sí al menos un momento precedente a él, fue la siguiente:

Mientras los alumnos realizaban planas con la letra "Ch", una niña quiso abrir su botella de agua porque tenía sed, pero la profesora se lo prohibió, argumentando que ese no era el momento indicado de injerirla, ya que podría derramarla en sus útiles escolares.

2° observación

Una primera interpretación nos puede decir que esa escena es una represión por parte de la profesora, al no permitir que la niña satisficiera su deseo de beber agua.

Pero una interpretación más matizada plantea que esa prohibición, si es cierto que reprime, lo hace con el objetivo de permitir que en un futuro el sujeto pueda dominarse a sí mismo. En un sentido kantiano, en un primer momento es una constricción impuesta externamente por una autoridad, pero después, a partir de complejo procesos de interiorización, se puede convertir en un dominio de la razón sobre los apetitos sensibles. Hábito negativo que permite el sometimiento del sujeto, aunque se puede transformar en un hábito habilitante que puede constituir un sujeto ético y moral.

En el mismo sentido kantiano, ese vedamiento podría entenderse como cierta coacción de la libertad: “[...] la disciplina supone coerción y, en cuanto tal, se contrapone a la libertad.”¹³⁶ Kant aclara que si bien es cierto que la disciplina implica sumisión y obediencia, se debe hacer un buen uso de ella para no permitir una constricción total e innecesaria de la libertad¹³⁷. Se puede considerar una constricción, pero es más que nada una regulación merced a la cual el niño aprende a regular su libertad y que no todo le está permitido, tomando como parámetro de vedamiento dos elementos, a saber: la universalidad de la ley moral y el respeto de los deberes para con los otros.

Los primeros pasos en la formación de cierto tipo de prudencia se observa en la siguiente escena:

Maximiliano empezó a hacer un trabajo no indicado.

Profesora: ¡Cómo siempre hacen lo mismo: se precipitan!

12° observación

Esto puede interpretarse, por un lado, como la imposición autoritaria de la voluntad de la docente. Por otro lado, se puede entender como la constitución de cierta prudencia que señala qué, cómo y dónde hacer las cosas del modo adecuado.

En otra escena:

¹³⁶ *Ibidem* p. 298.

¹³⁷ *Ídem*

Llegó un señor al aula a venderle a la maestra algunos artículos de papelería decorativos para el aula.

Alexis empezó a correr en el salón, por lo que la profesora le dijo:

Profesora: ¡No porque esté el señor no te voy a llamar la atención!

Emanuel y Arturo se levantaron de sus sillas, por lo que la profesora le dijo al primero:

P: ¡Ay! Que te vayas a sentar.

10° observación

Si bien es cierto que aquí se presentan las órdenes que interpelan y controlan al sujeto, también es cierto que no sólo lo punen sino, al ejercer una coerción externa sobre sí, es posible que se forme en él un hábito que tienda ya no tanto al sometimiento y sí a cierto dominio de sí en referencia a comportarse prudentemente ante la presencia de otros. Por lo que se puede decir que ese discurso tiene connotaciones constituyentes, aunque también tiende al sometimiento.

A continuación se presenta una escena donde se puede observar cómo una estrategia de control que impone el silencio se puede convertir en un futuro en una prudencia con respecto al uso de las palabras.

La profesora otra vez contó “1, 2, 3” para que todos guardaran silencio. El aula se quedó en silencio, mientras una niña pidió permiso para ir al baño.

3° observación

Bajo su carácter punitivo, reprime la libertad de hablar de los párvulos al evitar que hagan el menor ruido posible, para que así trabajen más eficazmente. Por su lado constituyente, el silencio es fundamental en la constitución del sujeto ético y moral, pues no sólo –como si fuera poco- permite el desarrollo de la prudencia, sino también coadyuva en el dominio de sí en cuanto se refiere al buen uso del discurso. De lo que se trata, podría ser, de que el sujeto aprenda qué decir, cómo y cuándo decirlo de la manera correcta, si bien también se podría enlazar en un futuro con la determinación de la voluntad a partir de la ley moral. El sujeto en cuestión, desde la

ética kantiana, se podría preguntar, siguiendo la legislación universal de la ley fundamental, si desearía que aquello que va a decir, así como cuándo y dónde, podría ser dicho por todo ser racional. Lo cual no es sino la prudencia en cuanto al uso del discurso.

“Teatralizaciones” contra el poder disciplinario-ideológico dentro del aula

Para tratar de escapar del yugo disciplinario-ideológico o, al menos, para liberar la presión que se ejerce sobre ellos, los alumnos ejercen “teatralizaciones” contra el poder. Si bien estas no pueden ser consideradas como actos de auténtica resistencia, debido a que no comprometen realmente la punición del poder, pueden concebirse como actos que tratan de minar el poder sin tener efectos significativos o profundos. Este fenómeno de las “teatralizaciones” pone de manifiesto que el ejercicio del poder no es unilateral: no sólo se ejerce de la maestra hacia los niños, sino que estos lo usan contra ella, generalmente para liberar la presión. Los alumnos también ejercen poder sobre los otros.

Observé dos “teatralizaciones” contra el poder ejercidos por los niños: 1) pedir constantemente permiso para ir al baño y 2) gritar o hablar mucho durante las clases.

En las siguientes escenas tomadas de diferentes días se puede notar la constante aplicación de la “teatralización” de pedir permiso para ir al baño.

Varios párvulos empezaron a decir que si podían salir al baño; la maestra les dio permiso pero les recaló que no pidieran tantos permisos porque era peligroso salir mientras estuviera lloviendo. Los niños que antes habían pedido permiso para ir al baño regresaron, y una niña llamada Wendy pidió permiso. Alexis platicó con otros dos compañeros, mientras la indisciplina se empezó a apoderar del aula escolar. Otro niño salió al baño, cuando regresó comentó lo siguiente:

Alumno: Hace mucho frío.

3° observación

Mientras hacían una caligrafía, Alexa pidió ir al baño. Algunos niños empezaron a pararse, e inmediatamente la docente les consignó que se sentaran en sus lugares. Emanuel salió al baño, también otro alumno. Mientras tanto la profesora le gritó a Jimena Daniela que se sentara. Muchos empezaron a pararse y a pedir permiso para ir al sanitario. La profesora les dijo a varios niños amontonados en la esquina que no quería verlos allí porque no le permitían vigilar a los otros.

5° observación

Fue durante la 11° observación donde más pude observar esa “teatralización” contra el poder.

Mientras hacían un dictado con temática de frutas, muchos niños pidieron permiso para ir al baño. Kimberly pidió permiso de ir al baño. La primera palabra dictada fue “pera”. En eso Wendy pidió permiso para ir al baño. La segunda fue “sandía”. María José pidió permiso para ir al baño. La tercera fue “manzana”. La siguiente fue “plátano”. En ese momento varios niños se levantaron de sus sillas para preguntarle a la maestra si lo estaban haciendo bien, pero ella les dijo:

Profesora: ¿Por qué se pararon?, ¿no encuentro un motivo, una circunstancia?

La última palabra fue “uvas”. La maestra les dio la indicación de que pusieran la fecha en la siguiente página. Otro niño pidió permiso para ir al baño.

Después, durante la 2° actividad del día, Valentina, Arturo y Wendy pidieron permiso para ir al baño.

P: ¡No, porque no has hecho nada!

Joctan y otro niño también pidieron permiso para ir al baño.

Mientras se realizaba la 3° actividad del día aconteció lo mismo: Joctan y Wendy volvieron a pedir permiso para ir al baño

11° observación

Me parece que esta “teatralización” contra el poder de ir al baño es una estrategia aplicada por los niños para descargar la presión que genera en ellos el hecho de estar sometidos al poder disciplinario-ideológico, así como por el cansancio de las

constantes actividades escolares. ¿Es casualidad que en la 5° observación pidieran permiso para ir al baño, mientras se hacía una caligrafía? ¿Es una mera coincidencia que pidieran tantas veces ir al baño en la 11° sesión exactamente en el momento en que se realizaba un dictado?

La segunda “teatralización” contra el poder de menor importancia fue la de gritar y hablar mucho.

Mientras los niños coloreaban, Edgar y Christopher empezaron a discutir con gritos sobre quién se iba a quedar en la tarde a realizar el examen que algunos no pudieron realizar el día lunes.

3° observación

Me parece que esta “teatralización”, si bien puede ser insoportable para la profesora, no es realmente significativa ya no digo para desestructurar las relaciones de poder, sino ni siquiera para ponerla en tela de juicio. Es algo molesto para el orden impuesto por el poder, pero no cuestiona su ejercicio, aunque me parece que permite liberar la presión que el poder genera en los estudiantes.

A través de otra escena pude observar cómo la indisciplina se apodera del aula y cómo la profesora enlaza en sus regaños el carácter punitivo con en el carácter constituyente del poder disciplinario-ideológico. Esto ocurrió cuando varias instructoras fueron a aplicar unos cuestionarios, con una duración de 80 minutos. A continuación refiero la escena de forma extensa:

Debido a que los niños eran muy inquietos y a que todavía no sabían leer ni escribir, todo fue un tanto caótico: las instructoras hablando fuerte, la maestra y yo pasando a los lugares a explicarles cómo debían contestar, los niños levantados de sus asientos, otros gritando, otros en la puerta del aula, otros tirados en el piso, etc. Para citar un ejemplo, Allison se encontraba parada en la puerta, así que la profesora le dijo que tomara asiento: aquélla se rio y ésta le dijo:

Profesora: ¡No le encuentro la gracia!

Cuando las instructoras se fueron del aula, la maestra comenzó a regañar a los niños.

P: Estoy muy triste y enojada. Jamás pensé que se comportaran así. Tuvieron un muy mal comportamiento y Alexis rodando en el piso, por eso los puse en el pizarrón (en el pizarrón, debajo de la carita triste dibujada, había como 10 nombres de niños que se habían portado mal durante la visita de las instructoras).

Reprendió a Vanessa porque siempre estuvo parada: la maestra le dijo que no le había ordenado sólo una vez que se sentara.

Zaid: Sí, fueron como 3 veces.

P: Y tú también Alejandra, tuviste una mala actitud. Allison, ¿debías de estar en la puerta? Zaid, ¿tenías que estar golpeando la mesa? Es la primera y la última vez que cuando alguien viene a visitarnos toman esa actitud. Deben estar bien sentados, mirando a la persona. Debo estar bien sentado para realizar bien las cosas. Si me equivoco tengo que hacerlo hasta que me quede bien.

De hecho, los obligó a comprometerse a que la era la última vez que se comportaban así. Les dijo que tenían que guardar silencio.

De repente, Emanuel le dijo que no había hecho la caligrafía del gusanito, pretextándose bajo la excusa de que nadie le había hecho el “gusanito modelo a seguir” en su cuaderno.

P: No hay pretexto para no trabajar, el que quiere trabajar busca la manera. Mi corazón sufre porque se portaron mal. A mí sí me preocupa que sean niños educados. El maestro que corrige es el que sí te quiere. Como te quiero te voy a decir lo que está mal las veces que sea necesario.

7° observación

En esta larga escena podemos observar, insisto, cómo los alumnos buscan cualquier momento de falta de control y vigilancia disciplinaria para realizar “teatralizaciones” contra el poder como gritar o hablar mucho. Pero lo más relevante es la manera en la cual, a través del discurso, la profesora reprende a los niños por su “mal comportamiento”.

Los enunciados: “El maestro que corrige es el que sí te quiere” y “Como te quiero te voy a decir lo que está mal las veces que sea necesario” son los que resultan más interesantes pues nos obligan a preguntarnos acerca de su intención: ¿Cuáles son

las intenciones de la profesora al decir dichos enunciados?, ¿realmente pretende una formación del sujeto o sólo se preocupa por evitar el desorden?

Tal vez algunas proposiciones pedagógicas de Kant nos puedan aclarar el acontecimiento. Es probable que estos regaños sean una coacción necesaria en la edad en la que se encuentran los niños, y de ese modo en un futuro pasar a la constrictión de sí.

La primera época del alumno es aquella en que ha de mostrar sumisión y obediencia pasiva; la otra es aquella en que ya se le deja hacer uso de su reflexión y de su libertad, pero sometidos a leyes. En la primera hay una coacción mecánica; en la segunda una coacción moral.¹³⁸

Si bien es cierto que estas “teatralizaciones” no minan significativamente el poder, ello no significa que la profesora las tolere por completo o que las pueda controlar a la perfección. De hecho, cuando la docente se da cuenta que se han salido de su dominio tiende a recurrir a otra agencia de poder. Cuando ve que es posible que escapen de sus manos tiende a advertir a los niños que recurrirá a otra instancia: esa otra agencia de poder no es sino la autoridad de la madre.

Cuando el niño se ha excedido, la maestra recurre a la madre como autoridad superior de control y castigo. Al menos eso es lo que ocurre en la siguiente escena:

Como la profesora de 5ºA, llamada Miriam, todavía no había llegado, la maestra Mariana me dejó a cargo de ese grupo. Entré a su aula y los puse a hacer una caligrafía. Cuando regresé al salón de 1ºA por mi mochila y mi libreta, vi que la mamá de Joseph estaba hablando con él y con la maestra Mariana en la puerta del salón: citaron a la señora porque el niño se “comportó mal”.

5º observación

En este punto se observa como el poder de la escuela se articula con el poder de la familia, ambos poderes en su carácter punitivo y constituyente. Lo que me lleva a preguntarme: ¿es posible que el poder disciplinario-ideológico no sólo se ejerza en la escuela sino también en la familia? En este caso sólo se ve la conexión, pero

¹³⁸ KANT, Immanuel. *Pedagogía*, p. 41.

sería interesante emprender investigaciones más precisas para tratar de comprender cómo opera esa concatenación y, especialmente, cómo opera este mecanismo de poder en la familia.

Generalmente, la maestra recurre a advertencias de que llevará a su madre si el niño no se “comporta adecuadamente”:

A causa de que Zaid se asomó por la ventana para ver la lluvia que caía sobre el patio, la docente lo reprendió diciéndole que si quería que volviera a hablar con su tía, por lo que él se apenó y la maestra le preguntó si su tía no había hablado con su mamá.

3° observación

Zaid se empezó a portar mal y la maestra le dijo que si iba a continuar así aunque ya había hablado con su tía.

5° observación

Zaid estaba haciendo travesuras.

Profesora: ¡Tú no entiendes aun porque tu mamá te castiga!

8° observación

Escenas de este tipo se repitieron en otras ocasiones, pero tomando como objeto de reprensión a Christopher y Edgar y a Emanuel Alexander y Arturo.

En un sentido parecido, la maestra también recurrió a otras estrategias para mantener el control dentro del aula. Por ejemplo, para hacer que los niños “rebeldes” o “perezosos” trabajaran o se “comportasen correctamente”, la profesora los obligaba a estudiar en su escritorio o por lo menos tenerlos lo más cerca posible.

Edgar pasó a calificarse su plana y le dijo a la docente que Zaid le había dicho esto:

Edgar: Tira tu moco.

Profesora: ¡Zaid, cuida bien lo que dices!

Ese mismo niño se asomó por la ventana junto a otros niños para ver la lluvia, por lo que la docente le dijo:

P: ¡Mi bebé!

Niños: ¡Uhhh!

Entonces, como castigo por haberse asomado a la ventana, la profesora le dijo a Zaid que se sentara en una de las bancas individuales que estaban cerca de su escritorio.

3° observación

Para evitar futuras situaciones incómodas se vio en la obligación de llevar al niño a una de las bancas cercanas a ella, para así mantener un control más eficaz sobre él. En este caso se puede hablar de la mirada como ejercicio de poder y del cuerpo mirado. A veces, cuando la maestra no los mira, ellos no obedecen. Pero resulta interesante que cuando los niños son llevados al escritorio de la profesora y los vigila personalmente, ellos tienden a obedecer y trabajar más.

En otra ocasión, a causa de que dos niños iban muy atrasados en las actividades del día, la profesora me asignó una función de vigilancia específicamente con esos alumnos.

La profesora entró y se dio cuenta de que Joseph y Alexa, que estaban sentados juntos, apenas iban en la 2° y 1° actividad, respectivamente; así me dijo que me sentara junto a ellos para “meterles presión” y para que trabajaran mejor y más rápido.

4° observación

Esto puede interpretarse como la imposición de dispositivos de vigilancia y control especiales y focalizados en ciertos individuos que a causa de sus “irregularidades” debían ser sometidos de manera especial. Joseph y Alexa, en efecto, eran niños que se atrasaban en la realización de las actividades con respecto a los otros, por lo que para su regularización la profesora me asignó funciones de vigilancia.

Un poco más adelante, percibí que la maestra se había llevada a Alexa a su escritorio porque iba muy atrasada, además de que la hizo repetir su plana de la “Ñ”

a causa de que estaba muy mal hecha. La ayudaba personalmente, mientras yo ayudaba a Joseph para que terminara rápido.

4° observación

En otras ocasiones, debido a las “irregularidades” de cierto niño, se le debía prestar una atención más precisa y meticulosa.

La docente le avisó a todo el grupo que tanto Joseph como Camila se habían cambiado a la tarde, donde ella misma imparte clases en el mismo grado.

7° observación

Si bien es cierto que aquí no acontece una exclusión total del sujeto, sí sucede una marginación relativa que consiste en el cambio de turno de dos niños debido a que se “comportan mal”. Este cambio se debió principalmente a que en el turno vespertino no hay tantos niños como en el matutino, por lo que se podría suponer que el control y la vigilancia son más rigurosos. Uno de estos niños (Josep) daba muchos problemas, por lo que lo más pertinente era cambiarlo de turno.

3.3. Reflexión ética-política del vínculo entre el poder y lo pedagógico

Si consideramos que la pedagogía, la educación y la formación implican necesaria e inherentemente la política, la ética y la moral, es imposible tratar de dissociarlas, tanto al nivel de la teoría como de la práctica.

La pedagogía son actos éticos y políticos en los cuales el sujeto se relaciona consigo mismo y con los otros, pero que presentan fines educativos, formativos y constitutivos. Si la pedagogía es un acto político no es sino porque las relaciones de poder están inherentemente presentes en todas sus prácticas y experiencias. Si la pedagogía, al mismo tiempo, es un acto ético y moral es debido a que las virtudes, el deber, el bien moral, la buena voluntad, etc., deben estar presentes en sus prácticas.

Si alguno de ellos se presenta de manera excesiva o defectuosa, podría acontecer una práctica educativa realmente endeble, pues son precisamente la política y la ética las que nos permiten hablar de formación y constitución del sujeto. El sujeto se constituye, en primera instancia, a causa de las relaciones de poder que lo sujetan y someten. En segunda instancia, esa misma sujeción podría posibilitar su constitución como ser ético y moral.

A un nivel más concreto, la pedagogía, la política y la ética se relacionan de esta otra manera. Para las prácticas educativas que acontecen dentro del aula es fundamental la imposición de ciertas relaciones de poder. En otros términos, para que se pueda realizar la enseñanza y el aprendizaje se necesita de cierto uso del poder. Si esto es aceptado, se puede afirmar que las relaciones de poder deben ser reguladas por la ética y la moral para que aquellas no desemboquen en autoritarismo, violencia o ideologización. Cuestión de gran importancia pues me parece que en todos los niveles educativos se presentan, ya sea de manera individual o conjunta, el autoritarismo, la violencia y la ideologización.

Es muy común que la violencia y el autoritarismo se presenten en los niveles primarios y secundarios, pues la capacidad de pensamiento racional y crítico no es tan agudo como lo será más adelante, siendo el cuerpo objeto de castigo. En los niveles medios superiores y especialmente superiores es donde se puede observar

más claramente cierto autoritarismo presentado como ideologización. ¿Qué no es muy común que los profesores de dicho niveles someten tácitamente a sus estudiantes mediante la imposición autoritaria de sus ideas, mostrándolas como las únicas posibles y como las correctas bajo el velamiento de la “crítica”, obliterando de ese modo el pensamiento crítico y la autonomía de la voluntad de los estudiantes, que posiblemente los llevará a encontrar de manera más libre y menos ideológica las posturas teóricas, políticas y éticas que más estén de acuerdo con su modo de ser como sujetos?

Por consiguiente, es la relación ética establecida por el sujeto consigo mismo y especialmente la relación ética entablada con los otros las que regularán el uso del poder dentro del aula escolar. Es la constitución ética y moral del profesor la que debe marcar los umbrales de tolerancia en el poder ejercido hacia los alumnos. La ética y la moral deben ser entendidas no como un código de conducta, sino como el modo de relación del sujeto consigo mismo y con los otros en relación con la autonomía de la voluntad.

El docente debe marcar, tomando como referencia la relación ética de uno consigo mismo y con los otros, la ley moral, la buena voluntad, las virtudes, los valores morales, etc., cuales son los límites racionales en el uso de su poder sobre sus estudiantes. Para esto debe considerar que ciertos mecanismos de punición sobrepasan los umbrales de tolerancia y, por lo tanto, no todo “tipo” de poder puede ser legítimo para coadyuvar a la constitución del sujeto.

Esta advertencia toca un punto medular: no se trata de legitimar la punición que padecen ciertos sujetos, pero tampoco se trata de pensar radicalmente que todo poder es “malo”, que sólo castiga a los individuos y que debe ser erradicado por completo. Es posible que la postura más prudente sea pensar los matices del poder en tanto se ejerce sobre los sujetos: no consiste en justificar la violencia pero menos aún pensar la escuela y el aula sin relaciones de poder, sino reflexionar y proponer en torno a sus caracteres punitivos y constituyentes.

Incluso Foucault se dio cuenta de que el poder no es “malo” ni “bueno” y que sería un disparate pensar en la existencia sin relaciones de poder. Si bien es cierto que

el pensamiento de Foucault de los años 70 se puede malinterpretar como una crítica radical a las relaciones de poder, y algunos hayan entendido erradamente que hacía un llamado a destruir el poder, otra interpretación puede cambiar la perspectiva de la valorización de parte del pensamiento de Foucault.

En “Estos son mis valores”, entrevista contenida en *El origen de la hermenéutica de sí* de 1980, un entrevistador le pregunta a Foucault si era cierto que le había dicho a Dreyfus que impedirle a su hijo rayar la pared era un acto de represión. Ante esto, Foucault lo niega rotundamente, protestando en contra de la imagen tradicional que se le ha conferido, contestando que las relaciones de poder no necesariamente tienen efectos negativos:

[El poder] es una relación, una relación por la cual se conduce la conducta de los otros. Y no hay razón para que esa conducción, esa manera de conducir la conducta de los otros, no tenga en definitiva efectos positivos, valiosos, interesantes, etc. Si yo tuviera un crío, le juro que él no escribiría en las paredes (o escribiría, pero contra mi voluntad).¹³⁹

Como podemos observar claramente, Foucault afirma que el poder no sólo presenta efectos negativos sino que de él pueden emanar aspectos positivos.

Por lo tanto, desde una perspectiva foucaultiana se puede aseverar que el poder ejercido dentro del aula escolar no debe ser considerado siempre como represión o castigo. Ese ejercicio, bien puede tener efectos positivos y habilitantes en el modo de ser de los niños. Incluso se puede aseverar que funciona como elemento coadyuvante en la probable y futura constitución ética y moral de los sujetos.

Tomando como referencia el ámbito escolar observado, se puede afirmar que el ejercicio del poder es importante para la constitución de los alumnos, lo cual no quiere decir que sea legítimo y justificable el hecho de que los profesores ejerzan un poder despótico sobre sus estudiantes.

No siendo el poder ni algo negativo ni positivo, se puede afirmar que sus fines e instrumentos dependen en gran medida de las intenciones conscientes e

¹³⁹ FOUCAULT, Michel. *El origen de la hermenéutica de sí. Conferencias en Dartmouth, 1980*, p. 151.

inconscientes de la autoridad que lo ejerce. De lo que se trata es de una regulación de las relaciones de poder. Es obvio que esa regulación no puede provenir de las mismas instituciones o el Estado. Tal vez el sendero más prudente para hacer un buen uso del poder, siguiendo a Kant y a Foucault, no yace sino en la autonomía del sujeto que lo ejerce.

Sería adecuado que los aparatos e instituciones ejerzan una regulación sobre sí mismos y sobre sus miembros en contra de la violencia o el uso autoritario del poder. Una reglamentación tipificada y reconocida legalmente es realmente necesaria para combatir el ejercicio despótico del poder, así como sus correlativos castigos en caso de violentarla. Todo ello tiene mucha importancia a nivel jurídico.

Pero nos enfrentamos ante un gran problema: a lo largo de la historia la experiencia ha demostrado que muchas veces las regulaciones ejercidas por las instituciones o el Estado tienen como resultado actos de corrupción, represión o violencia. En el caso de las instituciones educativas, muchas regulaciones del poder han desatado situaciones de mayor normalización.

Partiendo de esa duda en contra de la buena regulación de las instituciones y tomado en cuenta que su injerencia legal es necesaria, creo que lo más pertinente es que el cambio radique en el modo de relación del sujeto consigo mismo y con los otros. Lo que debe ser modificado son las prácticas educativas concretas del docente mediante una reflexión crítica de estas en relación con el análisis de sus concepciones acerca del poder, la ética y la moral, para que así entable otro tipo de relaciones consigo mismo y con los otros (entre ellos sus alumnos). Se tratará de apelar a la conciencia de los profesores y a su constitución como sujetos éticos y morales.

Para esto es muy importancia, por un lado, que aprendan a reflexionar críticamente sobre sus prácticas educativas y, por el otro lado, que se introduzcan en el análisis teórico de conceptos como ley moral, deber, buena voluntad, constrictión de sí, virtudes, valores morales, etc. La adquisición y la aplicación de ellos son indispensables para regular el uso del poder disciplinario-ideológico dentro del aula.

No se propone la creación de una reglamentación de las conductas permitidas o prohibidas o la elaboración de un manual de la “buena práctica educativa”. Se tratará de recurrir a una propuesta pedagógica que sea un seminario de formación docente en donde se apele a dos puntos importantes: 1) Que el docente aprenda a reflexionar sobre su propia práctica, para que así dé cuenta de sus fortalezas y debilidades y pueda modificarlas. 2) Que esta práctica reflexiva sea acompañada y realizada mediante un análisis teórico que permita la concientización de los profesores acerca del buen uso del poder, lo cual idealmente le permitirá al docente relacionarse consigo mismo y con los otros (entre ellos sus alumnos) de una manera diferente, tal vez ética y moral.

Desde esta perspectiva, en el seminario no se pretende dar una serie de prescripciones concretas acerca de qué es lo que debe hacer un buen docente. Resulta completamente inconsecuente solicitarle al seminario propuesto cierta normatividad que indique qué es lo que se debe hacer y cuál es el camino indicado. Es cierto que se parte de un marco teórico que dirige la visión, pero eso no implica que exista una tipificación del quehacer docente.

Esto se evita, sobre todo, por dos razones importantes: 1) Ha sido muy constante que en donde se prescriben reglas o normas demasiado concretas para regular las prácticas, se degenera en estructuras coercitivas. Ya sea en el ámbito laboral, domestico, educativo, etc., generalmente una reglamentación demasiado rigurosa desemboca en la obliteración de la libertad y la creatividad; lo cual no significa que no deban existir leyes o reglas, pero, al menos en el ámbito educativo, tanto los profesores como los alumnos deben gozar de cierta libertad que les permita construir relaciones ética y morales.

2) Sería completamente inconsecuente que de una propuesta pedagógica que parta de la relación del sujeto consigo mismo y con los otros, así como incita a prácticas educativas éticas y morales, emanen prescripciones concretas acerca de las mismas. De lo que se trata no es sino de invitar a los profesores, mediante ciertas construcciones teóricas, a la práctica reflexiva en torno a su quehacer cotidiano dentro del aula escolar. Es una incitación a pensar y repensar cómo usan el poder

dentro y fuera del salón de clases, para que, por medio de la teoría, aprendan a hacer un buen uso del mismo. En términos foucaultianos, el seminario tratará de que ciertos discursos verdaderos sean aprehendidos por los profesores, para que de ese modo modifiquen la relación consigo mismos y con sus alumnos, al menos dentro del ámbito escolar.

La población de este seminario sería la planta docente y la Directora de la escuela primaria “Prof. Luis Gutiérrez Díaz”. A partir del análisis e interpretación de los datos empíricos presentes en el subcapítulo 3.2, así como tomando como referencia los discursos teóricos presentados en todo el capítulo 1 y los subcapítulo 2.1 y 2.2, se decidió que lo más pertinente sería la creación de un seminario de formación docente que lleva el siguiente título: “Aprendiendo a hacer un buen uso del poder disciplinario-ideológico dentro del aula escolar por medio de la práctica reflexiva a partir de la ética kantiana, las virtudes y los valores morales”. Cabe señalar que este seminario es una propuesta pedagógica no aplicada al campo real.

Se seleccionó a los profesores de la escuela primaria como objeto de la propuesta pedagógica, porque me parece que el ejercicio del poder disciplinario-ideológico dentro del aula depende en gran medida de ellos. Al concientizar y reflexionar en torno sus propias prácticas educativas, a los fines y alcances de ese poder y al aprender a regular adecuadamente su uso, los maestros tal vez podrán entablar otro tipo de relación consigo mismos y con sus alumnos, así como concebir su práctica educativa de una manera distinta. No me pareció viable que el objeto de la propuesta fuesen los niños. Claro, se pudieron planear actividades lúdicas con los alumnos de 1° A, pero sería menos probable que las relaciones de poder se vean transformadas, si bien el seminario propuesto no asegura el establecimiento de otro tipo de relaciones y prácticas, aunque me parece que la posibilidad de esto es un poco mayor con las propuesta del seminario.

El seminario constará de 2 partes, una es más propiamente teórica y otra un poco más práctica:

1) Momento teórico: A partir de exposiciones teóricas por parte del expositor, así como de la discusión entre los propios maestros, se procurará reflexionar en torno

a las nociones de poder disciplinario-ideológico, ética, moral, virtud, valores morales, ley moral, deber buena voluntad, constrictión de sí, libertad, etc. para que posteriormente aprendan a reflexionar críticamente sobre su práctica educativa tomando en consideración estos conceptos. La discusión y reflexión teórica por parte de los profesores, la lectura de textos filosóficos y pedagógicos, serán fundamentales durante el seminario.

2) Momento práctico: Cuando ya hayan sido revisados y aprehendidos los discursos teóricos analizados en el momento anterior, el profesor aprenderá a reflexionar en torno a su práctica educativa a partir de diversos ejercicios y considerando los conceptos revisados anteriormente.

Para el marco teórico del seminario se recuperarán algunas tesis sostenidas por la ética, la moral y la pedagogía kantianas.

Por una parte, se recuperarán algunas concepciones de la ética y pedagogía kantianas pero aplicadas al ámbito escolar. La noción de ley moral le ayudaría al docente a comprender, a partir de la legislación universal, si el poder que ejerce es realmente válido y legítimo. La invención de un ejemplo nos ayudaría un poco: un profesor de primaria tiene como hábito ponerle “malas notas” a sus alumnos traviesos pues le causan muchos problemas, aún si sus trabajos están bien hechos. El profesor en cuestión deberá preguntarse si cree que es posible que esa máxima tan injusta pueda ser aplicada por todos los profesores de todos los grados académicos. Es evidente que él lo negaría rotundamente, pues la máxima es ilegítima no sólo porque no podría valer universalmente sino porque destruye la posibilidad de justicia y respeto.

Otros conceptos kantianos como deber y buena voluntad también permitirán regular el uso del poder. Al comprender su práctica educativa como un deber para con los otros, el profesor entenderá que la formación espiritual y educación intelectual de otros individuos depende de él. Esto podría llevar al maestro a ejercer una mejor práctica, como un deber y con buena voluntad.

Con respecto a la disciplina escolar y la libertad del niño, Kant asevera que si la coacción del alumno es necesario, ello es debido a que debe aprender, mediante la sumisión ante las leyes, cómo hacer un buen uso de su libertad. En ese sentido, propone tres reflexiones pedagógicas: 1) Permitir que el niño haga un buen uso de su libertad, con la restricción de la misma en dos ocasiones: cuando pueda causarse algún daño a sí mismo o cuando pueda dañar a otros. 2) Enseñarle que sólo permitiendo a los otros alcanzar sus fines, podrá él alcanzar los suyos. 3) Enseñarle que si se le somete a esta edad a cierta coacción con respecto a la libertad es para que aprenda a hacer un buen uso de ella y, sobre todo, para que en la adultez pueda valerse por sí mismo.

La relación de la disciplina y la libertad dentro del campo de la pedagogía es puesta de manifiesta por Kant en la siguiente cita:

Al formar el carácter de los niños, se trata de hacerles perceptibles un cierto plan en todas las cosas, ciertas leyes que tienen que seguir punto por punto. Así, por ejemplo, se les señala un tiempo fijo para el sueño, para el trabajo, para las diversiones y esto no se ha de alargar o acortar. En las cosas indiferentes se les puede dejar la elección, habiendo sólo de seguir constantemente después lo que hicieron una vez por las leyes.¹⁴⁰

Se tomará como una de las lecciones pedagógicas fundamentales la siguiente propuesta kantiana: la coacción del maestro hacia alumno debe ser provisional, hasta que este logre pensar por sí mismo. Este pensar por cuenta propia es una lección ética y moral, política y pedagógica contenida en una gran cantidad de textos kantianos: en su uso ético resulta imprescindible leer *Lecciones de ética*; en su uso político véase “Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?”, y en su uso pedagógico es indispensable revisar *Pedagogía*.

Por otra parte, el seminario también se fundamentará en las concepciones de las virtudes cardinales y el marco de los valores morales. Se procurará que a partir del aprendizaje teórico de las virtudes y los valores, el profesor pueda aplicarlos en su existencia y su práctica educativa. Esto permitirá una regulación del poder ejercido

¹⁴⁰ KANT, Immanuel. *Pedagogía*, pp. 72-73.

dentro del aula; son precisamente las virtudes y los valores las que le posibilitarán al docente hacer un buen uso del poder, marcando los límites y tolerancia de este. Serán la prudencia, la justicia, el respeto, etc. en la relación de uno consigo mismo, los que le dirán al maestro si el ejercicio del poder es violento, represivo, ideologizante o, por el contrario, realmente coadyuvante en la constitución de sus alumnos.

El 2º momento, que es el momento más práctico, se fundamentará teóricamente en la propuesta de práctica reflexiva de Angels Domingo Roget contenida en su libro *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Esta interesante propuesta de formación docente parte de conceptos como aprendizaje experiencial, pensamiento práctico y práctica reflexiva.

Se parte de la concepción de aprendizaje experiencial, según lo plantea Domingo Roget. Para esta autora, la formación inicial y continua de los profesores debe partir del aprendizaje experiencial, que es definido “[...] como un trabajo reflexivo sobre lo vivido, una transformación de la experiencia en conciencia dentro de un proceso de autoafirmación que tiene lugar en todas las situaciones de toma de decisiones y de resolución de problemas en la vida cotidiana.”¹⁴¹ Pero lo interesante de esta propuesta yace en que no basta con que los profesores aprendan en la acción, en la experiencia, sino que lo más importante es que reflexionen críticamente sobre lo que han aprendido en esa experiencia concreta y posibles soluciones a las dificultades o modos de acción.

Debe considerarse que la reflexión sobre la experiencia es un trabajo complejo que implica cuestionamiento de sí mismo, así como posibilidades de cambio y transformación. “Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos y supone una actitud exploratoria de indagación, cuestionamiento, crítica y búsqueda sobre lo que se piensa; es, decir, argumentar, buscar relaciones y explicaciones.”¹⁴²

¹⁴¹ DOMINGO ROGET, Angels. *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*, p. 97.

¹⁴² *Ibidem*, p. 102.

Entender el aprendizaje experiencial como elemento teórico, metodológico y didáctico en la formación docente, conlleve inherentemente entender a aquel como actividades en/para la vida, como la resolución de problemas reales y de mayor relevancia personal¹⁴³.

La propuesta del aprendizaje experiencial implica necesariamente la noción de práctica reflexiva. El profesor, como sabemos, debe tomar varias decisiones en el campo educativo, ya sea a nivel pedagógico, didáctico, administrativo, etc. Por medio de la práctica reflexiva, el profesor aprenderá a tomar decisiones adecuadas en diferentes contextos educativos. Es mediante la reflexión crítica de su propia práctica cómo los docentes aprenden a actuar deliberativamente en base a principios racionales. La práctica reflexiva es un ejercicio de sí sobre sí mismo, en la cual el maestro aprende a analizar y criticar su quehacer docente cotidiano, para implementar mejoras, decidir adecuadamente o actuar éticamente. La autora define la noción de práctica reflexiva del siguiente modo: “Un proceso de *investigación-acción* en el cual el docente, en su contexto de intervención, intenta comprender de forma crítica las situaciones con las que se enfrenta.”¹⁴⁴

La propuesta de Domingo Roger se conforma por elementos configuradores que permitirán la constitución de un docente crítico de sí y de su práctica educativa:

1. El pensamiento práctico es la relación del conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.
2. El recurso al conocimiento y saber teórico.
3. La implementación de seminarios y talleres grupales, en los cuales se compartan diverso tipos de experiencias.
4. La implementación de tutorías: A) asesorías de un tutor experto en la práctica reflexiva. B) asesorías con un maestro que tutoriza el trabajo en el aula¹⁴⁵.

¹⁴³ *Ibidem*, p. 136.

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 170.

¹⁴⁵ *Ibidem*, p. 244-268.

El seminario, por un lado, consistirá en el aprendizaje y reflexión de conceptos teóricos como poder, ley moral, deber, etc. Por otro lado, a partir de estos conceptos y de la propuesta de práctica reflexiva, el docente aprenderá a reflexionar críticamente sobre su práctica educativa, para así hacer un buen uso del poder dentro del aula escolar.

El seminario constará de 4 sesiones de 5 horas cada una. Cada tema será estudiado en 2 sesiones. El temario es el siguiente:

Título del seminario. “Aprendiendo a hacer un buen uso del poder disciplinario-ideológico dentro del aula escolar por medio de la práctica reflexiva a partir de la ética kantiana, las virtudes y los valores morales”.

Momento 1: Reflexión teórica	
<p>Tema 1: Presentación de los resultados obtenidos en la investigación: acerca de la ambigüedad del poder disciplinario-ideológico</p> <p>1° sesión 3 horas</p>	<p>Objetivo: Presentar a los profesores de la escuela primaria “Prof. Luis Gutiérrez Días” los análisis e interpretaciones de los datos obtenidos en el trabajo de campo, para así reflexionar acerca del buen uso y de los límites del poder disciplinario-ideológico.</p>
<p>1.1. El poder disciplinario-ideológico: no sólo castigo sino también constitución de los sujetos</p>	
<p>1.2. La exigencia de las estructuras y el orden dentro del aula escolar como condición de posibilidad en la constitución del sujeto</p>	

<p>Tema 2. La ética, la moral y la pedagogía kantianas</p>	<p>Objetivo: Presentar brevemente la propuesta ética, moral y pedagógica de Immanuel Kant, para comprender que la disciplina es necesaria en la</p>
--	---

2° sesión 3 horas	constitución de los alumnos, teniendo presente que la coacción del docente hacia los estudiantes debe ser provisional, pues uno de los fines de la pedagogía es el pensar por sí mismos.
2.1. Breve acercamiento al edificio ético kantiano: ley moral, deber, buena voluntad, constricción de sí, libertad y autonomía de la voluntad	
2.2. La propuesta pedagógica de Immanuel Kant: el <i>sapere aude</i>	
2.3. La disciplina escolar como condición de posibilidad de la autonomía de los alumnos: la constricción docente es provisional	

Tema 3. El buen uso del poder disciplinario-ideológico por parte del profesor: la regulación a través de las virtudes y los valores morales 3° sesión 3 horas	Objetivo: Presentar las concepciones generales acerca de las virtudes y los valores morales, para que el docente pueda regular el ejercicio del poder dentro del aula escolar a partir de ellos, entablando otro tipo de relaciones consigo mismo y con los otros.
3.1. Concepciones generales acerca de la virtud y los valores morales	
3.2. Las virtudes y valores morales necesarios para la práctica educativa: prudencia, justicia y fortaleza, respeto, responsabilidad, generosidad, honestidad, veracidad y amor	
3.3. La regulación del uso del poder disciplinario-ideológico dentro del aula por medio de las virtudes y los valores morales	

Momento 2. Práctica reflexiva	
Tema 1. ¿Qué es el aprendizaje experiencial y la práctica reflexiva?	Objetivo: Presentar los conceptos de aprendizaje experiencial y práctica reflexiva, para que los docentes

4° sesión 3 horas	entiendan la importancia de reflexionar sobre su propia práctica educativa.
1.1. La experiencia como eje central del aprendizaje	
1.2. La importancia de la práctica reflexiva en el ámbito educativo	

Tema 2. Ejercicio de sí y práctica reflexiva: Aprendiendo a reflexionar críticamente sobre mi práctica educativa 4° sesión 5 horas	Objetivo: Aprender a reflexionar críticamente sobre su práctica educativa por medio de diversas actividades y ejercicios didácticos, tomando en consideración los conceptos de práctica reflexiva, ley moral, deber, virtudes y valores morales.
2.1. Diario de sí: Escritura <i>a posteriori</i> de las fortalezas y debilidades de mi práctica educativa	
2.2. Discusiones grupales: Dialogando sobre los aciertos y desaciertos de mi práctica educativa, así como encontrando posibles vías de mejora tomando en cuenta los conceptos revisados anteriormente.	

En términos generales, esa sería la propuesta pedagógica que emana del análisis e interpretación teórica de la situación observada y de la reflexión ética-política del vínculo entre el poder y lo pedagógico. Es una propuesta que si bien no fue aplicada en la población, puede ser útil en futuras reflexiones teóricas o aplicada en otras situaciones. Se promueve una reflexión crítica de la práctica docente para hacer un buen uso del poder en el aula escolar, partiendo de la propuesta teórica de práctica reflexiva, del poder, de la moral kantiana, las virtudes y valores morales.

CONCLUSIONES

La tesis central de esta investigación afirma que el poder disciplinario-ideológico no sólo pune al sujeto, sino en tanto lo hace puede permitir su posible constitución ética y moral. Este rasgo tan característico de dicho poder es considerado por diversos pensadores como una ambigüedad, la cual se explicitó teóricamente en los capítulos 1 y 2, mientras que al nivel de la experiencia concreta se presentó en el subcapítulo 3.2.

Para poder presentar y observar esa ambivalencia del poder disciplinario-ideológico fue necesario tomar como consejo teórico y metodológico el concepto de matiz; es decir, tratar de encontrar los matices en el acontecimiento. Se ha pretendido observar y comprender los matices del ejercicio del poder, es decir, entender tanto sus funciones y fines punitivos y constituyentes. Pues sería un gravísimo error teórico, político, ético y moral, creer que el poder sólo reprime. Por el contrario, un análisis crítico demuestra que también presenta rasgos habilitantes.

Al nivel de la teoría, el ejercicio del poder disciplinario-ideológico fue presentado a partir de las teorías de Althusser, Foucault y Kant, tomando como bisagra de enlace entre los primeros dos y el tercero la exposición de Butler acerca de la constitución del sujeto a través del sometimiento.

Al nivel del análisis e interpretación de los datos empíricos, se pudo observar el funcionamiento de dicho poder en un aula escolar concreta. Esa ambigüedad también se presenta al nivel de la experiencia: cuando el poder disciplinario-ideológico castiga a los niños, a veces ello implica una probable constitución de sí.

Como se ha demostrado en el subcapítulo 3.2, el poder disciplinario-ideológico se manifiesta de diversos modos en el aula escolar observada. En ocasiones tiene por objeto una punición de los sujetos mediante diferentes métodos y técnicas. Por ejemplo, se encierra a los alumnos en espacios clausurados, analíticos y divididos en zonas; se condiciona su conducta a través del castigo-recompensa; se les imponen ejercicios progresivos para formar en ellos un hábito de conducta; se los vigila y somete a exámenes constantes; se los obliga a mostrar sumisión al ser interpelados por alguna autoridad reconocida, etc.

Pero esa punición también presenta rasgos constituyentes al nivel del aula observada. Así como la profesora ejerce cierto poder de castigar, eso en ocasiones permite la formación de los niños. Por ejemplo, enseñarles a los niños cuándo es el momento indicado para ingerir agua podría permitir en los niños la formación de un hábito positivo. Enseñarles a respetar a sus compañeros, bien puede ser interpretado como un acto de sumisión al orden establecido, pero también es verdad que implica uno de los aprendizajes iniciales de los deberes para con los otros.

Varios de los aspectos teóricos del funcionamiento del poder disciplinario-ideológico fueron observados durante el trabajo de campo. Las órdenes discursivas, los ejercicios disciplinarios, el examen, la interpelación ideológica de las que hablan varios pensadores han formado parte de la experiencia de las observaciones.

Sin embargo, existe un aspecto que debido a la duración del trabajo de campo no pudo ser observado. Me refiere a ese complejo proceso merced al cual el poder disciplinario-ideológico es interiorizado, convirtiéndose en un dominio de sí o constricción práctica. Cabe señalar que aunque la duración de la exploración en el campo hubiese sido más extensa, es realmente imposible observar ese proceso tan complejo, ya no sólo porque ello implicaría un análisis de casos realmente extenso con duración de muchos años, sino también porque esa interiorización escapa a cualquier tipo de verificación empírica.

La transformación de ese poder, de punición a constitución, se puede observar en la modificación de la relación de uno consigo mismo y con los otros, pero el proceso en sí mismo será un misterio para la razón humana. Por lo tanto, esa carencia de la investigación no resulta tan grave si se la coloca dentro de esa imposibilidad.

En esta investigación se han encontrado muchas coincidencias entre la presentación teórica del poder disciplinario-ideológico con los datos obtenidos en el trabajo de campo. Esto nos ha llevado a análisis e interpretaciones que me parecen tiene una validez limitada. Porque para llegar a conclusiones más generales y significativas se requerirá una muestra más extensa de grupos de esa misma escuela o de otras instituciones. Esto nos llevaría a contrastar las diversas

situaciones y a mostrar si el poder disciplinario-ideológico funciona de la misma manera en otras instituciones educativas.

Ahora bien, como se señaló en la reflexión del subcapítulo 3.3, la cuestión medular no consiste en una prohibición fundamental a utilizar el poder dentro del salón de clases, ni mucho menos una invitación a ejercerlo. No implica una censura ni una incitación porque el poder no es “malo” ni “bueno”, pues depende del uso dado por los individuos. Pero esto no significa que las relaciones de poder dependan completamente de la voluntad de las personas; por el contrario, si ellas son agentes activos en el funcionamiento, gran parte del poder depende de estructuras sociales, políticas, económicas, culturales, etc. que escapan al dominio de los sujetos.

Insisto, presentar teóricamente los rasgos principales del poder disciplinario-ideológico y comprender su funcionamiento en un aula escolar concreta no significa que debemos derrocar todo tipo de relaciones de poder (lo cual, además, sería imposible). El poder es necesario para regular las prácticas educativas y así propiciar la enseñanza y el aprendizaje, pero sin caer en un ejercicio despótico o desmesurado. Y en ese sendero se orienta la propuesta pedagógica expuesta en el subcapítulo 3.3.

No se trata de culpar a los profesores de la presencia o el ejercicio del poder disciplinario-ideológico en el aula o en la escuela. Ellos saben que deben mantener cierto control sobre sus alumnos y a veces aplican conscientemente estrategias didácticas para ello, pero en muchas ocasiones el ejercicio del poder le es desconocido a pesar de que lo instrumentan. La cuestión no radica en juzgar la práctica de los docentes en cuanto ejercen poder, sino de incitarlos a reflexionar en torno a esas cuestiones y de ese modo hacer un buen uso del poder y transformar su práctica.

A nivel personal, esta investigación ha sido un ejercicio de sí. Me ha permitido leer y releer a autores que marcaron mi formación profesional. Foucault, Althusser y Kant son pensadores que han dejado una profunda huella en mí ser. Gran parte de lo que hago, pienso y digo está en relación con ellos. Pero, al mismo tiempo, me han permitido indagar en otros tipos de saberes filosóficos y pedagógicos. Estos autores

también me han permitido reflexionar teóricamente acerca de mi constitución como sujeto; me han proporcionado ciertas explicaciones de mi relación conmigo mismo. Entender y observar el mundo de una manera distinta, tal vez más crítica: ha sido una de sus aportaciones a mi subjetividad.

El trabajo de campo, por otro lado, me ha permitido empezar a cultivar saberes y habilidades que no poseía. Me ha posibilitado relacionarme con los otros y tratar de comprender sus posiciones al tiempo que me comprendo a mí mismo. Me ha enseñado que la práctica educativa es sumamente compleja, pero que ante todo debe ser realizada con amor, sinceridad, respeto y buena voluntad. Es indudable que toda verdadera práctica educativa debe ser llevada con amor, porque ella implica verdadera preocupación y ocupación por sí mismo y por el otro.

Sería, en suma, un alejarse de sí mismo a través de los saberes, pero no para perderse de sí mismo, sino, más bien, para acercarse a sí mismo de un modo distinto, sin jamás perderse en sí mismo pues el otro está ahí a tu lado.

Para finalizar, me gustaría decir que tal vez una de las cuestiones más importantes para la filosofía y la pedagogía en los tiempos contemporáneos sea fomentar el establecimiento de la relación ética y moral del sujeto consigo mismo y con los otros, de modificar nuestro modo de ser como sujetos, de llevar una vida ética y estética, de construir otro tipo de vínculos con los demás, de luchar por el respeto y la justicia, etc. Por lo tanto, se trata de pensar y construir una vida más vivible y una verdadera vida. Es decir, una vida donde el ser del sujeto no se someta a la vacuidad y la intrascendencia, donde no lleve una existencia impropia y banal; por el contrario, donde la trascendencia se manifieste en la relación consigo mismo, en el cultivo de la virtud y de la sabiduría práctica, pero también que se manifieste en la relación con el otro a través del bien moral, de la buena voluntad, la solidaridad, el respeto, etc. Se trata de darle alas al alma para así volar con libertad. Esa debe ser, me parece, una de las labores fundamentales de los pedagogos y los filósofos actuales.

ANEXOS

En el presente “Anexos” se incluye la transcripción de la 1° observación participante realizada en la escuela primaria ya mencionada. Se coloca este documento con el fin de que el lector comprenda un poco mejor la manera en la cual se recopilaron los datos de campo.

Observación participante N°1

Yo voy a analizar el grupo de 1°A, dirigido por la maestra Mariana y conformado por 33 alumnos.

La primera impresión que me dio al entrar aula fue una sensación de buena acogida, pues algunos niños me sonrieron y otros estaban jugando. Lo primero que hice al entrar fue recoger y limpiar los residuos de un yogurt que una niña había derramado en su escritorio y en el piso. Un poco después, la señora Directora se asomó por la puerta y saludó a los niños, y éstos al unísono dijeron: “¡Buenos días!”.

La maestra Mariana llegó a las 8:10 am, y muy amable les preguntó acerca de cómo les había ido y si habían descansado. La primera consigna de la maestra se refería a que sacaran sus lápices para así contestar el examen del mes de Octubre. La maestra empezó a cantar una canción para que los alumnos la siguieran:

Profesora: Manos arri-ba, manos en la cabe-za, en las pom-pis, en la bo-ca, etc.

Mientras cantaban los niños debían colocar sus manos en la zona del cuerpo en donde indicara la maestra.

Antes de iniciar el examen, la maestra les dijo que gritaran lo siguiente:

Profesora y alumnos: ¡Soy muy listo! ¡Soy muy inteligentes! ¡No voy a copiar! ¡Voy a sacar 10! ¡Voy a mantener la boca cerrada!

Posteriormente la maestra les explicó cómo debían contestar el examen: les dijo que debían poner su nombre, el nombre de la escuela, el grado y el grupo en determinada línea de la hoja. Un niño dijo que ya había terminado, pero la maestra contestó que ella es la que da las órdenes. Asimismo, la maestra insistió en que no podían levantarse de sus escritorios y que sólo dirigieran sus miradas hacia el

examen. En ese momento un niño sacó su libreta para tal vez copiar en el examen, y la docente le dirigió una mirada.

Luego la maestra escribió en el pizarrón para indicarles cómo debían escribir la fecha, el grado, el grupo y el nombre de la escuela. Después de eso la profesora comenzó a caminar por los pasillos para vigilar que todos escribieran la fecha, y luego volvió a hacer lo mismo; les indicó que no debían levantarse después de haber abierto el examen. La docente sacó un gallo temporizador de uno de sus estantes, que servía para indicar el tiempo en el cual debía finalizar el examen. De hecho, fueron los propios niños los que le solicitaron que lo sacara. Les indicó que levantarán la mano aquellos que ya habían terminado de escribir los referentes en el examen, y también les ordenó que los que ya habían acabado cruzaran los brazos para esperar a los otros. La alarma sonó y comenzaron a contestar el examen. A causa de que algunos niños no sabían leer, la profesora leyó las preguntas del examen en voz alta para que pudieran escuchar y contestar correctamente. Les solicitó que guardaran silencio. La maestra leyó despacio y poco a poco las preguntas con voz alta, para que así cada niño pudiera contestar lo que creía que era lo correcto. Para evitar que se copiaran, les pidió que se colocaran al extremo del escritorio y se alejaran lo más posible de su compañero. Pero a pesar de estar separados, los niños lograban visualizar lo que hacía su compañero de mesa.

La maestra leyó la pregunta número dos que indicaba encerrar con rojo los nombres largos que se encontraban en una lista de nombres. La siguiente pregunta se refería a un dictado de nombres de animales; la maestra dictó tres palabras: “vaca”, “cerdo” y “pato”. Mientras tanto, algunos niños platicaban y la profesora les dijo que guardaran silencio y que no se podía voltear a ver al otro. Les indicó que los que ya habían terminado el dictado cruzaran los brazos y se mantuvieran sentados. La maestra leyó la siguiente pregunta con voz firme y fuerte para que la contestaran; luego les dijo que levantarán la mano aquellos que ya lo habían hecho y que cruzaran los brazos aquellos que ya terminaron. Un niño llamado Edgar ya había terminado, pero no tenía los brazos cruzados y se encontraba muy cerca de su

compañera; así que la maestra lo vio y le preguntó por qué no tenía los brazos cruzados y estaba tan cerca de su compañera.

La maestra continuó leyendo en voz alta la siguiente pregunta. Otro niño llamado Maximiliano empezó a rayar la banca y la profesora le dijo con voz enfadada y frunciendo el ceño que su mamá iba a tener que ir a limpiar lo que hizo. De repente, dibujó una carita triste en el pizarrón, que significaba que ciertos niños se estaban portando mal; mientras tanto le dijo a Edgar que dejara de platicar con Alisson. Un niño le preguntó si podía ir al baño, pero la maestra le dijo que hasta que terminaran de contestar esa pregunta.

Después de eso la maestra tuvo que salir a disfrazarse para actuar en una obra de teatro como evento simbólico por la reinauguración de la biblioteca escolar,; a causa de ello me dejó a cargo del grupo. En ese momento me di cuenta de que el control es necesario para contener la energía de los niños, y no tuve otra opción que aplicar mecanismos disciplinarios. Aunque todavía los exámenes no estaban terminados, los tuve que recoger por orden de la maestra, para que los niños salieran a honores a la bandera y a ver la obra de teatro preparada por los maestros.

Ya que la maestra regresó al aula disfrazada de cerdito les indicó que tenían que salir a Honores a la Bandera.

P: Se deben comportar, pararse bien, nada de estar torcidos, saludar bien.

Les ordenó a las niñas que se alinearan al lado del pizarrón, y a los niños que se mantuvieran sentados y en silencio mientras aquéllas salían del aula. La maestra volvió a entrar al salón y les consignó a los varones que se formaran al lado del pizarrón y que salieran al patio.

Los Honores a la Bandera se celebraron con en todas las escuelas: el rutinario marchar de la escolta, el canto al Himno Nacional, el canto al Himno del Estado de México, el saludo ceremonial, etc. Algo que me pareció interesante fue que a pesar de que este ritual es un poco cosificante, se presta como medio de difusión cultural a través de las efemérides de la semana.

Después de ese ritual ideológico, los maestros presentaron una obra de teatro para conmemorar la reinauguración de la biblioteca escolar “Rosario Castellanos”. Para no detallar tanto la obra de teatro, sólo voy a comentar que esta contaba la historia de tres cerditos a los cuales su mamá les dijo que ya eran lo suficientemente grandes para vivir solos y que construyeran sus casas. Uno de esos cerditos era “Tontín”, y construyó su casa de paja. El segundo era “Flojo” y construyó su casa de palitos de madera. Mientras que el tercero era “Trabajador” y, aunque le costó más trabajo, edificó su casa de ladrillos. Pero un día apareció un lobo que trató de comerlos. En primer lugar llegó con “Tontín”, y muy rápido, mediante soplidos, derrumbó su casa; este huyó rápido a la casa de su hermano “Flojo”, pero el lobo también tiro la casa de palitos de madera; por último, tanto “Tontín” como “Flojo”, huyeron al hogar de “Trabajador”: el lobo los siguió, pero como la casa era de ladrillos no pudo echarla abajo. El lobo intentó e intentó, pero al final los cerditos lograron derrotarlo.

Al finalizar los Honores a la Bandera y la obra de teatro, como todavía no estaban listos los puestos de ventas del recreo, los niños se formaron en la puerta del aula para entrar momentáneamente al salón de clases. Un niño se portó mal y la profesora lo regañó brevemente. Ya dentro un niño se levantó de su silla y la docente le dijo taxativamente que ella no dio la orden de pararse, que mejor se sentara y que a causa de ello se quedarían adentro un minuto más. Antes de salir nuevamente, la maestra pasó con cada uno de sus alumnos en cada banca a ponerles gel antibacterial en las manos para que así comenzaran a comer.

BIBLIOGRAFÍA

ALTHUSSER, Louis. *Filosofía y marxismo*. México. Siglo XXI Editores, 2a. ed. 2015, 174 pp.

ALTHUSSER, Louis. *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*. México. Ediciones Quinto sol, 1a. ed. 22a. reimp. 2012, 84 pp.

ALTHUSSER, Louis. *La filosofía como arma de la revolución*. México. Siglo XXI editores, 8a. ed. 1977, pp. 11-21 y 23-69.

ALTHUSSER, Louis. *Sobre la reproducción*. España. Ediciones Akal, 2015, 314 pp.

AQUINO ZUÑIGA, Silvia Patricia ET AL. "Evaluación de la práctica educativa. Una revisión de sus bases conceptuales", en Revista electrónica *Actualidades investigativas en educación*. Vol. 13. No. 1. Enero-abril del 2013. 21 pp. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/11706/18182> Consultado: 04-Febrero-2021.

BAUDELLOT, Christian ET ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista*. México. Siglo XXI editores, 7a. ed. 1981, 301 pp.

BERTELY BUSQUETS, María. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México. Editorial Paidós, 1a. ed. 1a. reimp. 2000, 131 pp.

BIDET, Jacques. "Introducción. Una invitación a releer a Althusser", en ALTHUSSER, Louis. *Sobre la reproducción*. España. Ediciones Akal, 2015, pp. 17-25.

BILBENY, Norbert. *Kant y el tribunal de la conciencia*. España. Editorial Gedisa, 1a. ed. 1a. reimp. 1994, 166 pp.

BOURDIEU, Pierre ET PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México. Editorial Fontamara, 1a. ed. 1a. reimp. 2005, 285 pp.

BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Argentina. Editorial Paidós, 2a. ed. 2a. reimp. 2002, 345 pp.

BUTLER, Judith. *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Argentina. Amorrortu editores, 1a. ed. 2009, 183 pp.

BUTLER, Judith. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. España. Paidós. 1a. ed. 9a. reimp. 2007, 316 pp.

BUTLER, Judith. *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. España. Ediciones Cátedra, 1a. ed. 2001, 213 pp.

CARR, Wilfred. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. España. Editorial Martínez Roca, 1988, pp. 99-115.

CASSIRER, Ernst. *Kant, vida y doctrina*. México. FCE, 1a. ed. 8a. reimp, 1948, 495 pp.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. México. Ediciones culturales Paidós, 1a. ed. 2016, 170 pp.

DELEUZE, Gilles. *La subjetivación. Curso sobre Foucault. Tomo III*. Argentina. Editorial Cactus, 1a. ed. 1a. reimp. 2015, 222 pp.

DELEUZE, Gilles ET GUATTARI, Félix. *Rizoma*. México. Editorial Fontamara, 2a. ed. 2014, 69 pp.

DÍAZ, Esther. *La filosofía de Michel Foucault*. Argentina. Editorial biblos, 3a. ed. 2005, 185 pp.

DREYFUS, L. Hubert ET RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Argentina. Ediciones Nueva Visión, 1a. ed. 2001, 303 pp.

DOMINGO ROGET, Angels. *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Alemania. Editorial Publicia, 2013, 410 pp.

ÉTIENNE, Balibar. “Prefacio. Althusser y los ‘aparatos ideológicos de Estado’”, en ALTHUSSER, Louis. *Sobre la reproducción*. España. Ediciones Akal, 2015, pp. 5-15.

FIMIANI, Mariapaola. *Foucault y Kant. Crítica-clínica-ética*. Argentina. Ediciones Herramienta, 1a. ed. 2005, 125 pp.

FOUCAULT, Michel. “Diálogo sobre el poder”, en *Obras esenciales*. España. Ediciones Paidós, 1a. ed. 2010, pp. 739-750.

FOUCAULT, Michel. *El origen de la hermenéutica de sí. Conferencias en Dartmouth, 1980*. México. Siglo XXI editores, 1a. ed. 2016, 156 pp.

FOUCAULT, Michel. *El poder psiquiátrico. Curso en el Collège de France (1973-1974)*. Argentina. FCE. 1a. ed. 3a. reimp. 2005, 448 pp.

FOUCAULT, Michel. *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. México. Siglo XXI editores, 1a. ed. 1a. reimp. 2013, 285 pp.

FOUCAULT, Michel. “El sujeto y el poder”, en DREYFUS, L. Hubert ET RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Argentina. Ediciones Nueva Visión, 1a. ed. 2001, pp. 241-259.

FOUCAULT, Michel. *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México. Siglo XXI editores, 3a. ed. 1a. reimp. 2011, p. 150.

- FOUCAULT, Michel. *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*. México. Siglo XXI editores, 2a. ed. 2011, 279 pp.
- FOUCAULT, Michel. *La sociedad punitiva. Curso en el Collège de France (1972-1973)*. Argentina. FCE, 1a. ed. 2016, 406 pp.
- FOUCAULT, Michel. *La verdad y las formas jurídicas*. Argentina. Editorial Gedisa. 2013, 191 pp.
- FOUCAULT, Michel. “Las mallas del poder”, en *Obras esenciales*. España. Ediciones Paidós, 1a. ed. 2010, pp. 889-906.
- FOUCAULT, Michel. *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*. México. FCE, 2a. ed. 1a. reimp. 2001, 350 pp.
- FOUCAULT, Michel. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. España. Alianza editorial, 1a. ed. 3a. reimp. 1981, 164 pp.
- FOUCAULT, Michel. “Verdad y poder”, en *Obras esenciales*. España. Ediciones Paidós, 1a. ed. 2010, pp. 379-391.
- FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México. Siglo XXI editores, 2a. ed. 1a. reimp. 2009, 359 pp.
- GABILONDO, Ángel. *El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente*. España. Editorial Anthropos, 1a. ed. 1990, 206 pp.
- GIROUX, Henry A. *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México. Siglo XXI editores. 1a. ed. 7a. reimp. 1992, 329 pp.
- GOETZ, L.P. ET LeCOMPTE, M.D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España. Ediciones Morata, 1988, 279 pp.
- HOSKIN, Keith. “Foucault a examen. El criptoteórico de la educación a examen”, en BALL, S.J. (comp.). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. España. Ediciones Morata, 1a. ed. 1993, pp. 33-57.
- KANT, Immanuel. *Fundamentación de la metafísica de las costumbre-Crítica de la razón práctica-La paz perpetua*. México. Editorial Porrúa, 16a. ed. 1a. reimp. 2013, 290 pp.
- KANT, Immanuel. *Lecciones de ética*. España. Editorial crítica. 3a. ed. 2009, 307 pp.
- KANT, Immanuel. *Pedagogía*. España. Ediciones Akal, 4a. ed. 2a. reimp. 2013, 112 pp.
- KANT, Immanuel. *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. España. Alianza Editorial, 2a. ed. 2013, 290 pp.

KANT, Immanuel. "Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?", en *En defensa de la Ilustración*. España. Alba Editorial S.L., 1a. ed. 1999, pp. 63-71.

KANT, Immanuel. *Teoría y práctica*. España. Editorial Tecnos, 2000, 68 pp.

KANT, Immanuel ET CONSTANT, Benjamin. *¿Hay derecho a mentir? (La polémica Immanuel Kant-Benjamin Constant sobre la existencia de un deber incondicionado de decir la verdad)*. España. Editorial Tecnos, 2012, 43 pp.

LEZEMA, Alejandro ET DE ÍPOLA, Emilio. *Althusser. Una introducción*. Argentina. Editorial Quadrata, 1a. ed. 2012, 139 pp.

MARDONES J.M. ET URSÚA N. F. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. España. Editorial Fontamara, 1a ed. 1982, 260 pp.

McLAREN, Peter. *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México. Siglo XXI editores, 5a. ed. 2007, 307 pp.

McLAREN, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México. Siglo XXI editores, 2a. ed. 1a. reimp. 2005, 404 pp.

R. MORENO, Elsa Amanda. "Concepciones de práctica pedagógica", en Revista de la Facultad de Artes y Humanidades, No, 16, 2002, Universidad Pedagógica Nacional. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5919/4902> Consulta: 04/02/2021.

ROCKWELL, Elsie. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina. Editorial Paidós, 1a. ed. 2009, pp. 13-99.

SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo. "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación". *Perfiles educativos*. IISUE. Núm. 61, julio-sept. 1993, México, 25 pp.

SANTIAGO, Teresa. *Breve introducción al pensamiento de Kant*. México. UAM, 1a. ed. 1a. reimp. 2008, 219 pp.

VEYNE, Paul. *Foucault: pensamiento y vida*. Argentina. Editorial Paidós, 1a. ed. 2014, 157 pp.

WOLCOTT, Harry F. "Sobre la intención etnográfica", en VELASCO MAILLO, Honorio ET AL. *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. España. Editorial Trotta, 2a. ed. 2a. reimp. 2003, 461 pp.

WOODS, Peter. *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. España. Editorial Paidós, 1a. ed. 1998, 232 pp.

ŽIŽEK, Slavoj (comp.). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Argentina. FCE, 1a. ed. 2003, 381 pp.