

*Estética de la existencia y educación:
la innovación pedagógica de finales del s. XX*
*Aesthetics of existence and education:
educational innovation of the late s. XX*

CARLOS ROLDÁN LÓPEZ
Universidad Rey Juan Carlos (España)

recibido: 09.10.2015

aceptado: 14.12.2015

RESUMEN

Las prácticas educativas están social, político e históricamente construidas. Se construyen modelos y rituales en las prácticas educativas y se reproducen constantemente, haciendo perpetuar los elementos culturales y políticos introduciéndolos en los sujetos. Son dispositivos de poder. A su vez, son prácticas construidas desde lo singular, es decir que se estructura desde cada actor de la práctica aportándole su propia significación. Así, la práctica educativa está inserta en múltiples significaciones. En este sentido, la docencia puede entenderse como un mecanismo de resistencia ante los dispositivos de poder, cuando se enmarca dentro del contexto más amplio de los llamados “cura sui” o Estéticas de la existencia concebidos por Michel Foucault.

PALABRAS CLAVE

PRÁCTICAS EDUCATIVAS, SUJETOS, PODER,
RESISTENCIA, ESTÉTICA

ABSTRACT

Educational practices are social, political, and historically constructed. This means that built models and rituals in educational practices over time and reproduce constantly, doing to perpetuate the cultural and political elements into the subjects through educational practices. They are therefore, in power devices

Claridades. Revista de filosofía 8 (2016), pp. 149-169
ISSN: 1889-6855 ISSN-e: 1989-3787 DL: PM 1131-2009
Asociación para la promoción de la Filosofía y la Cultura (FICUM)

At the same time, are built from the unique practices, i.e. which is divided from each actor practice providing its own significance. In this way you can see how educational practice is embedded in multiple meanings. In this sense, the teaching can be understood as a mechanism of resistance to power devices, when it falls within the broader context of the so-called 'cures sui' or aesthetics of existence designed by Michel Foucault.

KEY WORDS

EDUCATIONAL PRACTICES, SUBJECTS, POWER, RESISTANCE,
AESTHETICS OF EXISTENCE.

I. INTRODUCCIÓN

ESTE TRABAJO SE OCUPA DE las principales ideas que sobre el poder y la educación sirvieron para hacer emerger el concepto de innovación educativa a finales del siglo XX. Tomando como punto de partida el espacio simbólico de la escuela en el conjunto del sistema de reparto del poder de Althusser, pero sobre todo las líneas de investigación sobre el poder que Michel Foucault y Pierre Bourdieu desarrollaron específicamente en la pedagogía educativa. Posteriormente se retomarán las ideas analizadas para visualizar cuales han sido determinantes en las corrientes pedagógicas más actuales, en un próximo trabajo.

Es la escuela, el principal escenario de interacción cotidiana de los sujetos, dónde se inculcan los modelos de "adulto" a los sujetos, controlándolos, tal como lo establecería Althusser, que ve a la escuela como uno de los Aparatos Ideológicos de Estado que regulan y reglan a los sujetos en una sociedad determinada. A su vez, visto desde la perspectiva foucaultiana, que establece Varela en su obra, se puede decir que es el lugar de encierro y secuestro de la niñez.¹ Se puede ver cómo la escuela tiene una fuerte tarea socializadora, ya que está encargada de la integración de los valores de una sociedad.

Siguiendo con esta perspectiva foucaultiana es la escuela quien actúa sobre los individuos, ejerciendo sobre éstos los efectos del poder al ofrecerles un conocimiento, es decir actúa como un operador para la transformación de los individuos.²

La escuela como espacio tiene un sentido simbólico y un significado mítico, ya que su dimensión histórica de construcción hace que sus prác-

¹ Cfr., VARELA-ÁLVAREZ-URÍA, *Arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid, 1991.

² Cfr., FOUCAULT, M., *El sujeto y el poder*, Nueva visión, Buenos Aires, 1989.

ticas sean legítimas y a su vez otorga pistas para la comprensión de la comunicación en la escuela, las relaciones sociales y de poder, desde el imaginario y por ende la potencialidad transformadora del espacio. Siguiendo esta idea, se puede ver a la escuela como un campo social destacado para la objetivación de los “principios generadores”, como lo es todo espacio habitado. Al ser un campo social, se constituye a sí mismo como un espacio estructurado que pone algo en juego y ciertas reglas para jugar, necesarias para su funcionamiento. En esta idea de Bourdieu de su obra *El sentido práctico*, el habitus determinado dota a los actores del campo de conocimiento y reconocimiento de las leyes del juego, de manera innata.³

Son los espacios de la escuela aquellos espacios con rituales simbólicos; son huellas del espacio histórico, mandatos instituidos y prácticas instituyentes. Para Bourdieu el peso y el valor del espacio es simbólico, es decir marca umbrales que distinguen los espacios definidos por oposición. Este espacio es el lugar en el que el mundo se invierte.

La escuela es también el espacio de encuentros culturales, es decir el lugar donde se producen los intercambios a nivel cultural. Aquí ingresa otro componente importante: las relaciones entre los sujetos, que son dialécticas o de conflicto, ya que implican relaciones de dominación y de resistencia. Es en este espacio determinado donde se hacen presentes las manifestaciones de los diferentes acervos culturales, se ven las diferentes lenguas, costumbres y los elementos culturales en juego, tal como veremos en el análisis de Paul Willis en una escuela de clase obrera en Inglaterra.

En la sociedad actual nos encontramos ante una situación educativa especial: la multiculturalidad, ante la creciente movilidad de los sujetos hacia lugares distintos de los de su nacimiento. Ante esta situación ¿Qué sucede con la multiculturalidad en la escuela? ¿Se puede decir que el sistema educativo está realmente preparado para poder afrontar esta multiculturalidad? Siguiendo la línea de Bourdieu, Foucault y Varela y las teorías de la reproducción y de la resistencia, veremos como la multiculturalidad afecta al sistema educativo, transformándolo, re-definiendo el espacio escolar, la tarea del docente y hasta la propia educación.

Esto nos hace pensar en la tarea del docente dentro de la escuela, ante una nueva concepción de cultura, ya que las nuevas condiciones sociales

³ BOURDIEU, P, *El sentido práctico*, Taurus, Madrid, 1991, pp. 135-136.

–la multiculturalidad– transforman su función de imponer las producciones culturales en los sujetos, a tratar de guiarlos, ampliar puntos de vista e integrar y mediar los conflictos que se presentan como consecuencia de esta nueva citación. En este sentido, habría que re-pensar la escuela como un espacio de re-semantización, donde se crean comunidades de resistencia y apropiación. De esta manera, se puede pensar en una nueva idea de cultura, que nace con el multiculturalismo: Como el conjunto de producciones de personas que conviven, sin importar su origen. Este planteamiento de la tarea educativa incide en la idea de los llamados “cura sui” tanto para el docente como para el dicente, al plantearse como tarea de la configuración de la subjetividad el orientar la praxis docente en un sentido inverso al de la asimilación y adoctrinamiento.

II. BOURDIEU Y LOS MODELOS DE REPRODUCCIÓN Y RESISTENCIA

Desde una perspectiva sociológica, siguiendo a Pierre Bourdieu se pueden ver dos fenómenos que suceden en el espacio de la escuela como campo cultural. Estos son la *reproducción* y la *resistencia*. El primero se reduce al mismo fenómeno que sucede con el capital económico (el sociólogo establece una correlación entre el capital cultural y el económico es decir entre el sistema capitalista y el sistema educativo): el favorecimiento a aquellos sujetos que poseen mayor capital económico, en el campo económico, que hace visible la manera en la cual se reproducen las desigualdades; en el campo cultural, de igual manera, las instituciones educativas están estructuradas para favorecer a aquellos sujetos que ya poseen el capital cultural. Como hemos manifestado anteriormente, el habitus se posiciona como un concepto mediador, entendiéndolo como:

“sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas.”⁴

Es un sistema socialmente constituido, de disposiciones estructuradas (por su naturaleza social, pero de manera que es incorporado, se da una especie de borramiento de ese origen social) y estructurantes (porque

⁴ *Ibid.*, p. 92.

construye agentes adaptados a la situación), adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia nociones prácticas. Pertenecen a él prácticas que pensamos provienen del ámbito subjetivo o personal, pero que en realidad tiene un origen social. Un sistema de esquemas de percepción y acción. Así, se puede entender al habitus como principio de producción de las prácticas.

El habitus es adquirido en el ámbito familiar, interiorizado en los sujetos desde los primeros años de vida, y hasta antes de nacer, exigiendo una inmersión en un estilo de vida determinado, manifestando determinados gustos, maneras de pensar, valorar, sentir, actuar. Esta forma de vida que tienen los sujetos está ligada a la posición que ocupan en el mundo social, que implica ciertas relaciones de clase y por ende relaciones de poder. De esta manera, la escuela reproduce estas relaciones de carácter social (y de poder) reproduciendo las desigualdades sociales, legitimando, así, las mismas. Y así llegamos al capital cultural, definido por estas mismas relaciones de poder como 'la cultura legítima' por los grupos dominantes y se transmite a todos los sujetos como aquel que "*debe ser*", ofreciendo una imagen de un régimen igualitario, a pesar de ser el capital cultural del grupo dominante: la clase media. De esta manera, la escuela naturaliza y oculta las desigualdades sociales al transformar las diferencias de clase en desigualdades individuales, en desigualdades de talento y de capacidades individuales en el -acceso y apropiación de "la cultura".

Así, llegamos a otro de los conceptos que desarrolla el sociólogo Pierre Bourdieu, la *violencia simbólica*. La escuela, autoridad pedagógica, el trabajo pedagógico y hasta la relación pedagógica ejercen esta violencia simbólica, imponiendo a los sujetos la cultura dominante, convirtiendo a los distintos acervos culturales, propios de los diferentes sujetos, en formas ilegítimas de cultura. De esta forma, la escuela refuerza a ciertos sectores sociales, el sector dominante que se impone sobre los otros, ya que un sector refuerza su propio acervo cultural, mientras que el resto de los sujetos deben cambiar su capital cultural. Y así vemos cómo la escuela tiende a reproducir la estructura de la distribución social del capital cultural. Esta reproducción lleva a la expulsión de sujetos, que gracias a la acción pedagógica, sucumbe en la autoexclusión. A su vez contribuye a al reconocimiento del saber "legítimo" (que lo impone como tal), perpetuando las desigualdades sociales. Lo que permite disimular y encubrir las funciones que realiza y verse como una institución neutra, es decir, como

hemos visto, su oculta relación con las estructuras y relaciones sociales y de poder, es su autonomía relativa.

Sus esfuerzos teóricos se encaminan a destacar las funciones que lo simbólico cumple en la reproducción de la desigual estructura social. El sistema de enseñanza, como sistema simbólico fundamental, no se limitaría, al contrario que pensaban los funcionalistas, a una transmisión neutra de la cultura de la sociedad. Al igual que otros sistemas simbólicos la naturaleza de la cultura escolar sólo puede entenderse a través de las relaciones de ésta con una estructura social fragmentada en clases cuyas cuotas de poder son desiguales.

Bajo su discurso universalista la escuela no hace sino legitimar un particular ethos de clase:

“cualquier clase de enseñanza, y en especial la enseñanza de la cultura - incluso de la cultura científica -, presupone implícitamente un conjunto de saberes, un *savoir faire* y, sobre todo, una facilidad de expresión que son patrimonio de las clases altas.”⁵

En resumen, para Bourdieu, en la medida en que siempre existe un desfase entre la adquisición de un determinado *habitus* y las condiciones objetivas que lo generan, existe un espacio para la producción de prácticas disonantes, un espacio potencial de cambio. El sociólogo, en sus trabajos más recientes intenta distanciarse de categorías fuertemente dicotómicas, tales como dominantes/dominados, para así establecer conexiones entre los cambios ocurridos en los ámbitos social, económico y cultural, con los ocurridos en el sistema educativo.

III. ALTHUSSER Y LOS APARATOS IDEOLÓGICOS DE ESTADO

Louis Althusser en su estudio *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*, plantea cómo se produce el dominio de clase, especialmente cómo se realiza la reproducción de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción necesarias para la perpetuación del capitalismo.

La Escuela ocupa un lugar fundamental entre los Aparatos Ideológicos de Estado (AIE: familia, escuela, iglesia, sindicatos, medios de comunicación), no sólo por su progresiva extensión, sino también por el tiempo que niños y jóvenes pasan en ella. Los contenidos y prácticas

⁵ BOURDIEU, P., *Los estudiantes y la cultura*, Labor, Barcelona, 1967, p. 48.

escolares ocultan a los estudiantes las relaciones sociales impidiéndoles conocer las condiciones reales en las que viven, y además los conducen hacia un destino de clase, ya que los cualifica de forma diferenciada. Estos AIE funcionan mediante procedimientos sutiles que los hace más eficaces para asegurar la dominación de clases, transmitiendo diversas habilidades y destrezas que responden a la división social del trabajo y adoctrinando a los estudiantes haciendo que interioricen las normas y valores de la clase dominante. El sistema escolar, a través de sus distintos *reproduce las fuerzas productivas y las relaciones de producción*. En la escuela se aprende escritura, lectura, cálculo, algunas técnicas y otros elementos que se podrán aplicar en el desempeño de los diferentes roles productivos.

“Pero, además y paralelamente, al mismo tiempo que estas técnicas y conocimientos, en la escuela se aprenden las “reglas”, los usos habituales y correctos, es decir, los convenientes, los que se deben observar según el cargo que está “destinado” a ocupar todo agente de la división del trabajo: normas morales, normas de conciencia cívica y profesional, todo lo cual quiere decir, en una palabra, reglas del respeto a la división técnico-social del trabajo; reglas, en definitiva, del orden establecido por medio de la dominación de clase...”⁶

El concepto althusseriano de ideología en sus últimas formulaciones no solo actúa como falsa conciencia, sino que contribuye a la formación de subjetividades específicas. Althusser, aunque en su modelo de análisis concede teóricamente una “relativa autonomía” a la “superestructura” y, por tanto, al sistema educativo, sin embargo éste sigue estando muy subordinado a las exigencias económicas.

IV. TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN Y LA ESCUELA

Como hemos establecido podemos ver que la contribución que tiene la escuela para garantizar las condiciones de producción es una de sus principales funciones, es decir garantizar la correcta reproducción de las fuerzas productivas mediante la transmisión de habilidades y saberes. Las teorías de la reproducción introducen conceptos y categorías de análisis nuevas que permiten explicar, de forma más matizada y dinámica, las funciones que realiza la Escuela en relación con la reproducción social y cultural. Esto se puede ver claramente en los análisis de Althusser con

⁶ BORDIEU-PASSERON, *La reproducción*, Laia, Barcelona, 1977, p. 102.

sus aparatos ideológicos de Estado y Bourdieu con el campo cultural y el habitus.

V. LA TEORÍA DE LAS RESISTENCIAS

En esta teoría están aquellos autores que están en contra de reducir las teorías de la reproducción. Critican, esencialmente, la manera en la que la ideología es enseñada, reproduciendo la ideología, ya que esta es transmitida en forma dominante, entendiendo a la ideología como falsa conciencia, permitiendo el control social y la dominación de clase. Estos teóricos no consideran que los procesos educativos sociales escolares sean los mismos en la vida cotidiana, es decir no limitan el proceso teórico-práctico ya que esto se ve en las clases sociales educativas.

El trabajo Willis y el de Foucault hacen hincapié en los aspectos “productivos” de las instituciones escolares, dándoles a los sujetos un papel ya que son objeto de estrategias de poder y conocimiento, e incorporan las resistencias en sus modelos de análisis.

Siguiendo a Paul Willis y su utilización del método etnográfico, con el objeto de intentar explicar las relaciones que existen en la Escuela entre producción cultural y reproducción cultural y social, intenta evitar aquellas dimensiones más deterministas y mecánicas de las teorías de la resistencia y de la reproducción. Es por esto que parte del reconocimiento de la diversidad, incoherencia y contradicciones propias del campo cultural.

Las formas culturales de cada clase son desarrolladas de acuerdo a la posición que ocupa en el sistema social, siendo así no coexisten de manera pacífica, sino que son la manifestación de las luchas existentes entre las clases y son en parte recreadas -en parte aceptadas y en parte contestadas- por las nuevas generaciones en función de las circunstancias en las que viven.

En su obra *Aprendiendo a trabajar*, describe el análisis del comportamiento de los alumnos “no académicos” de una escuela masculina de clase obrera inglesa, en sus dos últimos años de escolarización obligatoria y en sus primeros tiempos de inserción en el trabajo. Esta pandilla, los “colegas”, entre la marginación y la automarginación, da lugar a una subcultura contra-escolar con sus típicos rituales de iniciación y disidencia adolescentes practicando el cierre y la solidaridad grupales frente a los profesores y a los alumnos conformistas, los “pringaos”, que sólo saben escuchar y aceptar las normas de la autoridad académica. Este trabajo

etnográfico, le permitirá profundizar en los procesos de reproducción y producción culturales y alcanzar la conclusión de que determinados grupos de estudiantes pertenecientes a la clase obrera manifiestan un rechazo al contexto escolar. Los “colegas” escolares no aparecen, en consecuencia, como víctimas pasivas de una todopoderosa ideología (entendida de nuevo como inculcación de saberes y de prácticas), sino que elaboran una cultura de grupo, en interacción con la cultura de fábrica a la que pertenecen, que les permite percibirse y vivirse como poseedores de un cierto poder y control sobre su propia experiencia vital. Esa cultura de resistencia a la escuela se caracteriza por su oposición a una autoridad percibida como arbitraria, a un saber que pretende erigirse en el único verdadero, a unos conocimientos desvinculados de las prácticas sociales y a un sistema de inculcación y de evaluación que niega sus hábitos y sus modos de vida. Las normas que reinan en el sistema escolar son vividas por “los fracasados” como coactivas e infantilizadoras. Willis describe los aspectos positivos y negativos de dicha cultura: ingenio para rechazar el trabajo escolar y combatir el aburrimiento, 'argot' propio, un especial sentido del humor, una estética específica, saber buscarse la vida para obtener dinero para sus gastos, pero también culto a la masculinidad, violencia, racismo.

Willis se centra sobre todo en la articulación que existe entre los principios que regulan la comunicación y la práctica pedagógica en el contexto específico del aula, haciendo mayor énfasis en el análisis de los discursos y de las prácticas pedagógicas. Está interesado esencialmente en los condicionantes institucionales y las formas culturales que son reproducidas parcialmente en la Escuela, es decir, un espacio de enfrentamientos en el que se expresan las contradicciones vividas por los miembros de las culturas no dominantes en su socialización escolar. Describe así la cultura de resistencia a la escuela elaborada por los jóvenes de la clase obrera inglesa. Rechaza de este modo una visión de la clase obrera -y de los jóvenes de esa clase- como pasiva e ignorante, así como la idea de que la ideología y la hegemonía dominantes se imponen sin encontrar oposición. Esta cultura de resistencia en la escuela se caracteriza por su oposición a una autoridad percibida como arbitraria, a un saber que pretende fundarse en el único verdadero, a unos conocimientos desvinculados de las prácticas sociales y a un sistema de inculcación y de evaluación que niega sus hábitos y sus modos de vida. Willis sintetiza su visión positiva de la resistencia en tanto creatividad y creación:

“el tema central de la cultura obrera de fábrica es que, a pesar de las duras condiciones y de la dirección exterior, las personas buscan significados e imponen marcos conceptuales. Ejercen sus actividades e intentan disfrutar de las mismas, incluso cuando la mayoría están controlados por otros. Paradójicamente, se abren paso a través de la monótona experiencia para construir una cultura viva que está lejos de ser un simple reflejo de derrota. Este mismo resultado producto de una situación alienante se da en la cultura contra-escolar con su intento de crear un cuadro de interés y diversión más allá del árido temario oficial.”⁷

Willis acentúa en su trabajo dos procesos importantes: por un lado, las ideas y prácticas son producidas en el interior de relaciones sociales y culturales específicas en vez de ser impuestas simplemente de arriba a abajo por los grupos dominantes; por otra, las culturas de resistencia son en parte incorporadas y en parte deslegitimadas por las instituciones. Así, se observa que la ideología escolar es en parte incorporada por la cultura de resistencia desarrollada por los sujetos. Esta cultura de resistencia permite dos cosas: que los jóvenes puedan adquirir una identidad individual y social no devaluada y pone al descubierto la violencia que ejerce el sistema escolar sobre los jóvenes. Paradójicamente, el ejercicio de esta resistencia resulta funcional al sistema capitalista ya que contribuye a la reproducción social.

VI. EL PENSAMIENTO FOUCAULTIANO Y LA ESCUELA

Siguiendo a Foucault, nos situamos en su análisis genealógico de la historia, que ha servido de punto de referencia a muchos sociólogos de la educación, aunque él mismo no lo haya aplicado al análisis sistemático de la educación escolar. Esta genealogía que postula Foucault, diferenciándose del resto de los modelos de análisis, reivindica la necesidad de un uso determinado de la historia en el análisis de los procesos y de las instituciones sociales a los fines de entender el presente en el que se vive.

Foucault también establece en su teoría que el espacio social se entiende como un espacio en el cual existen relaciones de poder, dónde se producen enfrentamientos –o luchas- para poder alcanzar la hegemonía social. Sin embargo, establece una ruptura clara con el resto de los teóricos. Se centra en el análisis del funcionamiento de los poderes específicos, es decir no partiendo de estructuras estáticas, para así poder entender como han llegado a establecerse estas relaciones de poder. Así para

⁷ WILLIS, P., *Aprendiendo a trabajar*, Akal, Madrid, 1988, p. 66.

poder entender la perspectiva foucaultiana, es necesario remontarnos a su análisis de las relaciones de poder y su relación con lo histórico, y a su vez, el efecto que causa esto sobre los cuerpos de los sujetos que intervienen en este proceso.

En un universo de reglas que satisfacen la violencia de los dominadores, el poder se articula para dominar incluso las acciones. Pensar desde la Genealogía ayuda a pensar la introducción del cuerpo en los procesos. Las relaciones sociales de fuerza/poder impactan directamente sobre los sujetos, por lo cual *el cuerpo está siempre marcado por la historia*. Foucault, siguiendo este desarrollo sobre el poder que influye en lo corporal, manifiesta que:

“lo que define una relación de poder es que constituye un modo de acción que no actúa directamente o inmediatamente sobre los otros, sino que actúa sobre sus propias acciones (...) Una relación de violencia actúa sobre un cuerpo.”⁸

De esta manera, se supone que el agente sobre el que se ejerce poder no ofrece ningún tipo de resistencia, recurriendo a la pasividad. Sin embargo, Foucault extiende aun más su análisis afirmando que este “otro”-sobre el que se ejerce poder-“sea reconocido y mantenido hasta el fin como sujeto de acción; y que, frente a la relación de poder, se abra todo un campo de respuestas, reacciones, efectos e invenciones posibles.”⁹

Así, el autor introduce una nueva definición del ejercicio del poder, como el de “*conducir conductas*”, es decir, guiar cada una de las acciones individuales de cada agente social, manejando la probabilidad, y de esta forma se puede evitar el enfrentamiento violento frente a la dominación. Se tiene en cuenta, entonces, la resistencia. Si el poder se ejerce siempre sobre otro, se abre desde él todo un campo de respuestas y reacciones posibles. Pero resaltemos este campo de posibilidad; quiere decir que en un determinado espectro de acciones posibles se conducen las conductas. Al estructurar el campo de acción posible de los otros, se sobreentiende que sus movimientos son controlados, y las posibilidades de dichos movimientos, circunscriptas a un campo de posibles. Aquí comienza a jugar un papel interesante la noción de libertad de acción desplegada por Foucault, pero sobrepasa los límites de nuestro tema en este trabajo.

⁸ *El sujeto y el poder op. cit.*, p. 8.

⁹ *Ibid.*, p. 8.

Foucault analiza así los procesos de larga duración, es decir a lo largo de la historia, a los fines de desentrañar la lógica interna de las transformaciones que causan cada momento histórico, de descubrir las interdependencias que existen entre los diferentes niveles. Así la Genealogía, concede importancia a la recuperación de saberes sometidos, desvalorizados académicamente, queriendo analizar la manera en la cual se superponen saberes y poderes específicos en determinadas estrategias y tácticas, excluyendo, así, todo determinismo. A su vez, en este análisis que realiza se introducen al modelo, las resistencias que se producen entre los sujetos, ya que se tiene en cuenta el punto de vista y los intereses de quienes sufren los efectos de los abusos de poder.

Mediante la elaboración de conceptos específicos, en su obra *Vigilar y castigar*, expone toda una serie de conceptos con el fin de mostrar las transformaciones que se produjeron en el ámbito del ejercicio del poder, en conexión con los saberes disciplinarios, la instauración del orden burgués y la formación de nuevas formas de subjetivación que permiten la aparición de una nueva figura, tal como lo es el individuo. A través el concepto de disciplina, entendido como concepto mediador que da cuenta de un tipo específico de funcionamiento de poder, destinado a formar sujetos dóciles y útiles a la vez, supone la puesta en marca de tecnologías y procedimientos específicos, así como diferentes niveles y blancos de aplicación. Así, Foucault muestra de que manera se produjeron cambios en las formas y actuaciones del poder, de que modo surgió una nueva economía de poder que hacía que fuese más rentable vigilar y normalizar que reprimir y castigar. Este concepto de disciplinas le permitió articular los cambios que se produjeron a nivel de los cuerpos, los gestos, el adiestramiento y los comportamientos de los sujetos, es decir, lo que Foucault denomina nivel microfísico, con las transformaciones que ocurrieron en otros niveles tales como una nueva organización del espacio, del tiempo y de las actividades.

Los efectos del *poder disciplinario* se manifestaron en una nueva percepción funcional del cuerpo -un cuerpo-segmento articulable en conjuntos más amplios-, en la formación de un espacio y un tiempo seriados y analíticos que, a su vez, están en la base de una concepción progresiva del tiempo -la historicidad evolutiva y el progreso lineal-, y en la puesta en marcha de un nuevo arte de organizar y distribuir a los sujetos que, a la vez que combina sus fuerzas para obtener de ellos el máximo rendimiento, permite evitar aglomeraciones y repartos peligrosos e indeseados. Y

es que en los albores de la revolución industrial la acumulación de hombres era necesaria para la acumulación de las riquezas, y el moldeamiento de sujetos individualizados hizo posible la rentable “ficción” de que la sociedad está formada por individuos, en un momento en el que la legitimidad del poder se hacía radicar en “la voluntad general”.

Foucault, en su análisis del funcionamiento del poder basado en las disciplinas, se enfoca en los colegios jesuitas como una de las instituciones donde se forjaron los dispositivos del poder disciplinario y donde se pueden observar mejor los efectos de los mismos. Así pone en relación la lógica del funcionamiento de diferentes instituciones (por ejemplo cuarteles, hospitales y escuelas) teniendo en cuenta la especificidad de cada una de ellas y muestra la manera en la que las nuevas tecnologías de poder ayudaron a construir el Estado, que estaban relacionadas con los principios del poder pastoral y la confesión como su dispositivo central. Así el examen, como dispositivo central de las disciplinas —dónde se articulan la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora— permite no sólo comparar, jerarquizar y normalizar a los sujetos, sino también extraer de ellos saberes —desde la formación de diversas ciencias hasta la pedagogía— y así poder intervenir en la formación de los sujetos como individuos, dándoles una “naturaleza individualizada” como resultado de los exámenes y niveles de formación y hasta el adiestramiento.

Con esto expuesto no se quiere decir que los sujetos sean un blanco inerte o pasivo o cómplices del poder, sino que las relaciones de poder exigen su participación activa a pesar de que se opongan a las necesidades y los deseos de los sujetos. De esta manera, la Genealogía realiza un análisis de los mecanismos de poder, partiendo del nivel microfísico, para así poder ver como esos mecanismos son invertidos, transformados y utilizados por tecnologías más amplias, para así llegar a resumirse en formas de dominación. Es decir la Genealogía realiza un análisis ascendente de los mecanismos de poder. De esta manera, se puede ver a la Escuela, siguiendo la lógica foucaultiana, como uno de los espacios en los que se ensayan los nuevos procedimientos y tecnologías que hacen posible la formación de una nueva anatomía del cuerpo, es decir una nueva física del poder y que ayuda a la formación de identidades sociales nuevas. A su vez, uno de los efectos del proceso de individualización y de la interiorización de las prácticas pedagógicas es el de contribuir al nacimiento del sujeto psicológico. Así, mediante la Genealogía, Foucault

hace hincapié en las funciones “productivas” más que en las “reproductivas” de la Escuela.

El poder de tipo disciplinario es un poder localizado históricamente, una tecnología precisa de gobierno de los sujetos, y que cuyo ejercicio y efectos no se han realizado sin resistencias. Así de igual manera que existen aún sujetos insumisos, siguen existiendo saberes no sometidos, a pesar de la disciplinarización de los saberes. Es por esto que no es conveniente identificar “cultura culta” con “cultura legítima”, ni tampoco entender a la relación pedagógica, en tanto relación de enseñanza, de transmisión por parte de uno que sabe más u otro que sabe menos, como una relación exclusivamente de dominación.

VI. ESCUELA Y EDUCACIÓN MULTICULTURAL

Como ya establecimos, los códigos que se establecen en la escuela son la representación de la imposición, de la hegemonía cultural que impone su modelo por sobre el resto. Aquí parece el problema: ante una nueva situación social y cultural en los espacios escolares ¿Qué posición se debe tomar frente a esto? Este sistema de códigos y marcos anula las diferencias culturales de los sujetos, pone al docente en una situación de imposición, ya que la escuela se presenta como este aparato ideológico del Estado, como lo establece Althusser, ejerciendo una “violencia simbólica” imponiendo un determinado capital cultural, desde la visión de Bourdieu.

Ahora bien, ¿qué sucede hoy en el siglo XXI, dónde nos encontramos ante una sociedad multicultural que se hace presente en la institución escolar? ¿Qué sucede con el capital cultural? ¿Qué es lo que se entiende como cultura?

Entendemos a la cultura como los productos de una nación, que sin embargo, entendida como un conjunto de prácticas sociales cambiantes, hace posible la definición de “cultura multicultural”, pensada como un conjunto de producciones conjuntas entre personas de diferentes nacionalidades. Esta definición re-evoluciona la idea de cultura ya que no es más entendida como un conjunto de producciones de un lugar sino de las personas que conviven, independientemente de su origen. Solo desde esta definición de cultura es posible pensar la situación que vive Europa, y especialmente España, hoy en día, ya que las crecientes corrientes in-

migratorias llevan a ver a la población como multicultural, viendo sus consecuencias visibles en la institución académica.

Los estudios sobre educación y las diferencias raciales datan de mediados del siglo XX. Sin embargo, actualmente, y desde los años ochenta, la orientación de dichos estudios a tomado una nueva ruta, ya no más como investigaciones orientadas a constatar la relación entre el rendimiento escolar y las diferencias raciales, constatando que los mecanismos que producen y reproducen la desigualdad social y racial en la escuela son prácticamente idénticos, desde una perspectiva del funcionalismo positivista; en cambio desde los años ochenta, con una nueva visión en el terreno sociológico. Frente a un considerable aumento del racismo y los conflictos a nivel mundial y por sobre todo donde nos encontramos, es importante una educación multicultural, política y académica, y esto lleva a la aparición de investigaciones sobre la escuela y el etnocentrismo.

El multiculturalismo es un planteamiento que pone al problema cultural en un primer plano y trata de separarlo de las relaciones económicas y sociales. De esta manera, se pasa por alto las diferencias que no son explicables desde una perspectiva étnica o racial, es decir analiza la posición de las minorías étnicas en la estructura de clases.

Así, la multiculturalidad puede ser tratada de distintas maneras, tanto por las corrientes nacionalistas que manifiestan una definición de cultura como el producto de una nación, imponiendo claramente una cultura hegemónica como la verdadera; aquellas corrientes tolerantes, que ven la posibilidad de la convivencia entre culturas diferentes en una misma nación, sin llegar a una constante tensión, aunque siempre está presente la hegemonía cultural. Y por último, las corrientes que ven la multiculturalidad como un factor positivo dentro de la institución educativa, teniendo ventajas desde el punto de vista docente.

Si ahora nos situamos en las condiciones actuales de multiculturalidad, podemos ver como la docencia se posiciona como una praxis resistente, en términos foucaultianos. Es decir, debe ser creativa en cuanto a las formas en que se transmite el conocimiento y las estructuras heredadas, para así poder romper las estructuras impuestas. A su vez, ante esto el docente debe tener una nueva función como una figura mediadora e integradora de los conflictos escolares que se presenten como consecuencia de la multiculturalidad. Es decir, se debe generar una nueva figura del asesor educativo que le de herramientas al alumno para romper esquemas, crear un pensamiento crítico, reflexivo y que puedan adquirir

una conciencia nueva de su papel en la sociedad y el cambio que se produce en ella.

La importancia de la educación para todos los niños y niñas de cualquier país esta fuera de duda; de ella dependen el pleno desarrollo de su personalidad, el aprendizaje de las técnicas que le permitirán en el futuro un empleo adecuado y la facilidad o dificultad para su integración en la sociedad; la propia convivencia social del país depende en buena parte de la educación de la infancia y la juventud.

En España, particularmente, se han proclamado diferentes artículos y declaraciones, frente a esta situación de creciente inmigración, que impulsan y protegen la cultura y la educación de los grupos étnicos inmigrantes, tales como la Declaración de los Principios de Cooperación Cultural Internacional, los artículos de la Convención de la UNESCO contra la discriminación en la esfera de la enseñanza, el Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales de 16 de diciembre de 1966, dónde se reconoce el derecho a la educación, fortaleciendo el respeto y la tolerancia entre los sujetos, y la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea de 7 de diciembre de 2000, entre otros.

Si lo pensamos en un caso concreto, en la Universidad Rey Juan Carlos, particularmente la titulación de danza en la que conviven personas de muchas latitudes, en su mayoría de Latinoamérica y el Este de Europa, tanto en el sector docente como en el de alumnos. En este caso se puede ver como influye la multiculturalidad en las tensiones que se vislumbran en la institución con respecto a los modelos impuestos, las hegemonías culturales y/o religiosas, es decir cualquier tipo de enfrentamiento con una ontología fuerte. Sin embargo, es posible la convivencia armoniosa y el correcto desarrollo de los sujetos en la Universidad gracias a la posibilidad de creación que dan los diferentes grupos culturales subalternos en contraposición con la cultura hegemónica.

VII. EL AULA Y EL DOCENTE

El docente es aquel sujeto dotado de autoridad pedagógica y, por lo tanto, con capacidad de reproducir los principios de orden cultural dominante y dominado. El docente inculca de manera intensa comportamientos, actividades y saberes en condiciones lógicas expresadas en sus prácticas pedagógicas, sin apelar explícitamente a normas, reglas o códigos. Es por ello, que el docente es precisamente un producto del trabajo

pedagógico socialmente determinado de toda actividad educativa, difusa e institucional, que tiene por objeto hacer interiorizar modelos, significaciones y en general, las condiciones sociales existente para formar lo que se llama personalidad.

Es en este sentido expuesto, en el que podemos referirnos a la docencia como praxis resistente dentro de un contexto más amplio de *cuidado de uno mismo* o artes del cultivo de sí, ya que el docente consciente de todo lo anterior puede autoconfigurarse como motor de oposición a dispositivos y estrategias de normalización como hemos visto más arriba, y en otro sentido, puede orientar el trabajo educativo no tanto a la interiorización de patrones de normalización como precisamente a la construcción de sí mismo como obra de Arte. Diversas corrientes caminan ya en este sentido: la educación debe ser subversiva, nuestros estudiantes deben construirse a sí mismos y convertirse de manera consciente en las personas que quieren ser.

Es en este punto donde confluyen las prácticas de las estéticas de la existencia o *cura sui* planteadas por Michel Foucault con la docencia entendida como praxis resistente.¹⁰

Este concepto de configuración artística de sí mismo, contrarrestando los mecanismos de asimilación de patrones culturales hegemónicos en sí y también en los otros, reconstruye el concepto de docente como un trabajador cultural, es decir como un a persona que trabaja en los distintos lugares en los que confluyen el conocimiento, el poder y la autoridad.

Es importante situar a los docentes en otros espacios, no sólo dentro del aula, ya que su condición de trabajadores culturales les hace necesario el contacto con otros educadores de otros lugares para, así, ampliar el sentido y los lugares en los que se pone en práctica la pedagogía. Esto les brinda la oportunidad de establecer vínculos, ver las conexiones entre su trabajo y el de otros trabajadores de la cultura, y desarrollar movimientos sociales que puedan oponerse a los métodos de aprendizaje opresivo y dominante. Con esto lo que se quiere decir que hay que dar a los docentes, estudiantes y comunidades el control de las condiciones de producción del conocimiento, utilizando los recursos culturales que los estudiantes aportan a la escuela, y así unir las formas de representación y los contenidos de la enseñanza, es decir tratar de que no exista la segregación por grupos sociales y culturales para así poder comprender de una

¹⁰ Cfr., *ibid.*

manera distinta la situación de la escuela en España hoy en día. Esto significa también hacer que las escuelas resulten seguras para los estudiantes, de manera que puedan permitirse correr riesgos, hablar, participar abordar y poner en duda la forma de construir el conocimiento y con qué propósitos, y situarse así ellos mismos más como agentes que como objetos de conocimiento y poder.

A continuación exponemos algunos principios que, de ser tenidos en cuenta a la hora de desarrollar un proceso de educación compensatoria con alumnos inmigrantes, podrían contribuir a mejorar la calidad de la educación.

- a) Necesidad de desespecializar los procesos de integración para las minorías étnicas
- b) Personalización de los procesos de enseñanza (y de esta manera atender a las necesidades curriculares y de aprendizaje de los estudiantes, especialmente de los inmigrantes)
- c) Currículum abierto y flexibilidad organizativa de los centros, por ejemplo: formar grupos flexibles en el aula, optatividad del contenido, así el alumno puede elegir, entre otros.
- d) Aprendizaje más significativo, para así poder acercar al alumno a la actividad que realizará fuera del medio escolar. En el caso de las minorías étnicas y culturales, la aplicación de dicho principio puede suponer la incorporación a sus contenidos históricos y culturales. El objetivo último debería ser alcanzar la idea de humanidad como elemento superador e integrador de las diferencias entre grupos sociales. Para que el aprendizaje sea significativo debe responder a los diferentes intereses y motivaciones, adquiriendo un carácter funcional, no sólo en el sentido de que sea práctico, sino también necesario y útil para llevar a cabo otros aprendizajes posteriores.
- e) Tutoría y orientación no discriminatoria como principio de igualdad de oportunidades.

El sistema escolar puede contribuir a mantener la desigualdad, transmitiendo esquemas diferenciadores y limitando las expectativas de los alumnos pertenecientes a minorías. Es necesario, por tanto, una orientación vocacional adecuada, superando estos sesgos.

- f) Interacción educativa.

Las desigualdades en el nivel de éxito y reconocimiento que obtienen los alumnos de un mismo grupo tienen un papel decisivo en el mantenimiento de las desigualdades existentes en la sociedad.

g) Construcción de la interculturalidad.

Así, se plantea un enfoque positivo, un modelo de relaciones entre las culturas la cual sitúa la interacción cultural como un hecho educativo en sí mismo.

Por lo general, el discurso de los docentes no tiene nada que ver con la vida pública. El lenguaje que suelen utilizar es el de las metodologías, la dirección científica, el profesionalismo. Los docentes tienen que ser capaces de reconocerse a sí mismos en un lenguaje desmitificador, de manera que puedan descubrir que toda tarea educativa es también una tarea política. Sólo a través de los lenguajes que utilizamos para representarnos e imaginarnos a nosotros mismos y las actividades que realizamos podemos llegar a comprender cómo somos, responsabilizarnos de nuestros actos y entrar en diálogo con los otros. Toda la pedagogía participa en las negociaciones y traducciones que se llevan a cabo en medio de diferentes luchas sociales, políticas y culturales. En estos procesos es fundamental el problema de la elaboración de un lenguaje crítico que reconozca su propia parcialidad, sus condiciones de existencia, historicidad y referentes éticos.

Es importante remarcarla tarea socializadora de la escuela, ya que es la que ofrece el espacio para la integración de los valores imperantes de una sociedad. A partir de esta afirmación se puede delimitar la figura del asesor educativo no como aquel que decide o carga con la solución, sino como aquel sujeto que media, que abre los caminos, que sugiere y amplía los puntos de vista, que ofrece una guía, pero sin decidir sobre los asuntos que los mismos alumnos deben decidir. Se puede decir que “formar” significa dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes, pero también significa llevar al hombre de hacia la conformidad con un modelo ideal prefijado anteriormente. Así, la formación docente debe construirse desde la complejidad, desde la diversidad. La verdad legitimada deberá dar lugar a nuevas formas de construcción de la misma, como resultado de la duda. Ante esta situación, el docente actuará entonces como bisagra entre saberes y aprendices que re-crean dichos saberes desde su propia experiencia y con su propio lenguaje. La formación vista así debe entonces asumirse como un devenir hacia el interior de sí mismo, hacia la formación de la sensibilidad y del compromiso con los otros, soportados en el empeño de una búsqueda permanente y en el afán de enfrentar las dificultades.

VII. CONCLUSIONES

Los modelos de análisis tomados en este trabajo no pueden ser tomados como teorías cerradas, sino como líneas de trabajo abiertas, muchas en procesos de reformulación, y como maneras de comprender, de manera reflexiva y distanciada, lo que sucede con la educación hoy en día. Cuando se intenta analizar las funciones sociales explícitas e implícitas de los sistemas educativos en las sociedades actuales estas teorías sociológicas críticas contribuyen a hacernos conscientes de las complejas relaciones sociales e institucionales que conforman nuestra sociedad.

Bourdieu sostiene que el lenguaje es el constructor de realidades, y su materialización en el aula a través de la práctica docente y es de aquí que el individuo se convierte en un producto de las estructuras de poder como un elemento reproductor de los intereses de una clase dominante. Así, la escuela se puede ver como producto de una estructura social que auto-reproduce pensamientos, hábitos, conductas en los estudiantes para legitimar las condiciones establecidas en la sociedad. Este modelo reproductivo es el que se vislumbra en las instituciones educativas, donde los estudiantes se ajustan al modelo impuesto por la cultura hegemónica.

Por otro lado, es importante hacer hincapié en que los sujetos —estudiantes y hasta los docentes— no son pasivos, ya que ofrecen un tipo de resistencia a esta imposición cultural. Siguiendo a las teorías de la resistencia, Foucault y Willis reivindican un grado de creatividad e inventiva en las culturas de estos grupos. La cultura, en este caso, se constituye tanto por obra del grupo mismo como de la sociedad dominante, dejando así de lado su atención sobre el poder y las clases. Las culturas subordinadas —aquellas producciones que no responden al capital cultural hegemónico— participan de momentos de autoproducción, que podría ser entendido como resistencia, así como de reproducción; y aunque son huellas de procesos contradictorios, llevan la marca de ambos procesos.

Siendo los conceptos de conflicto y resistencia tomados como punto de partida, se busca redefinir la importancia de conceptos como mediación, poder y cultura para comprender la compleja relación escuela-sociedad dominante. De esta manera se puede esclarecer la dinámica de acomodación y resistencia dentro de las escuelas, en grupos contraculturales. A partir de estos análisis se concluye que la resistencia representa una crítica significativa a la escuela como institución y subra-

ya actividades y prácticas sociales cuyas significaciones son, en última instancia, políticas y culturales.

Una de las contribuciones más importantes que han surgido de los estudios sobre la resistencia es el reconocimiento de que los mecanismos de reproducción nunca están completos y siempre se enfrentan a elementos de oposición parcialmente realizados.

El papel del docente es completamente relevante ante esta situación de multiculturalidad, ya que ante las carencias que ofrece el sistema educacional los profesores deben romper las estructuras de pensamiento heredadas, así como las formas en que las transmiten. Como segundo paso, se debe establecer una nueva concepción del docente totalmente revalorizado. Y finalmente educar a los alumnos para romper esquemas, ser crítico, reflexivos y concientes de su papel en la sociedad y el cambio. Es en este sentido, en el que la docencia se configura, en tanto que praxis resistente, como un arte del cuidado de uno mismo ya que permite autoconfigurarse enfrentado a los dispositivos de normalización, al tiempo que propagar una cultura de construirse a si mismo como obra de arte en tanto que objetivo pedagógico, entroncando así con la perspectiva educativa que, en el fondo, tiene arraigo en la misma Antigüedad Clásica.

CARLOS ROLDÁN LÓPEZ es profesor Titular de Estética y Teoría de las Artes en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.

Líneas de investigación:

- Las conexiones entre filosofía y artes escénicas y las llamadas estéticas de la existencia.

Publicaciones recientes:

- *Estética y voluntad de poder*, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, 2013.

Dirección electrónica: Carlos.roldan@urjc.es