

Poder y conflicto en la escuela: una dimensión polémica de la educación

Luis de la Corte Ibáñez

Las metáforas de la educación

Algunos historiadores de la ciencia se han atrevido a afirmar que el conocimiento ha avanzado mediante la formulación de continuas y eficaces metáforas que intentan describir el funcionamiento de sus mismos objetos de estudio. Hay un "cauteloso razonamiento según analogías que a menudo nos conduce al descubrimiento de verdades y producciones útiles que de otro modo hubieran permanecido ocultas", decía John Locke. La educación no ha sido excepcional en ese sentido. Todos conocemos el gran influjo que algunas imágenes ya clásicas, como la de la *tabula rasa* aristotélica o la de la "partera", madre de Sócrates, han ejercido sobre las teorías del aprendizaje y la educación, dando lugar a sus versiones ambientalista e innatista, respectivamente. En estos dos casos, mencionados aquí no por casualidad, lo que ambas metáforas originales transmitieron por igual a sus posteriores formulaciones teóricas fue una concepción *psicologista* del proceso de aprendizaje humano, preservada hasta hoy

Sólo atendiendo a la
dimensión
psicosociológica del
proceso educativo
podríamos llegar
a reconocer al conflicto
como parte integrante
de la actividad
educativa.

mismo en las perspectivas cognitivistas del “procesamiento de la información” (metáfora de la mente como un ordenador), el constructivismo de Piaget y otras.

Desde el punto de vista que proporcionaban esas analogías fundamentales, lo que podríamos llamar las “condiciones de posibilidad” de la educación serían planteadas como condiciones básicamente individuales y de carácter subjetivo o mental, lo que haría de la cuestión del *conflicto*—tema de este monográfico— un asunto intrascendente para entender el mismo proceso educativo (a no ser que nos acogiéramos a una definición intrapsíquica de aquel, que aquí no nos interesa demasiado). Es de suponer, por consiguiente, que sólo atendiendo a la dimensión *psicosociológica* del proceso educativo podríamos llegar a reconocer al conflicto como parte integrante de la actividad educativa. Lo cual explica de hecho la relativa frecuencia con que también se recurre a otra serie de metáforas que tratarían de apurar las similitudes entre los elementos que caracterizan a un aula y aquellos otros que definen bien a un grupo humano (analogía preferida del psicólogo social), a un “escenario de conducta” (como diría la Psicología ambiental), o a un sistema social y/o político (generalmente desde la Sociología). Hablamos, en definitiva, de la interpretación del aula como *microsociedad* (ver Ovejero, 1984; Rivas Flores, 1994), que ha permitido descubrir y comprender dos importantes dimensiones del proceso educativo, a saber, (1) la que abarca

a toda la serie de interacciones que tienen lugar en el aula y el centro escolar (alumno-alumno, profesor-alumno, profesor-padre, etc.) y (2) la que se corresponde con las funciones sociales y no sólo personales que tales interacciones satisfacen.

Tanto en una como en otra de esas dimensiones el conflicto constituye un aspecto insoslayable de la educación formal. Surge y se manifiesta en las interacciones cotidianas que se dan en dicho contexto, revelándose en algunos casos como excelente fuente de aprendizajes (Doise y Mugny, 1984) y como base del desarrollo moral del niño (Kohlberg, 1972) o delatando fielmente en otros algunas de las grandes y más graves contradicciones sociales que afectan a la vida social adulta. En relación a este segundo aspecto resulta necesario recordar, no obstante, que desde la óptica de la Sociología no siempre se ha prestado atención suficiente al tema del conflicto, minusvalorado, por ejemplo, en la influyente perspectiva teórica del funcionalismo-estructuralismo, aunque no en otras como la marxiana y sus derivaciones o en la propia Sociología del conflicto de Lewis Coser (1961) y Ralph Dahrendorf (1971). Hoy día, empero, y asumidos ya los errores del enfoque funcionalista a ese respecto, el conflicto reaparece en los análisis sociológicos (incluidos los aplicados a la educación) como un ingrediente fundamental de cualquier sistema social, desde una comunidad de vecinos hasta el sistema de la sociedad internacional (ver Rodríguez Ibáñez, 1992). Dicho

reconocimiento lo es también de la complejidad de estructuras, intereses y funciones que son propios de toda organización social, cuestión que nos llevará finalmente a considerar una nueva y última metáfora o imagen en el análisis del fenómeno educativo y que, complementando o profundizando la anterior representación del aula como *microsociedad*, se plantea en términos de su interpretación como *orden político*¹. Por supuesto, las metáforas de lo político son muchas y no una sola, dependiendo de qué se entienda por “política”, lo cual da diversas posibilidades a su aplicación al estudio de la educación. Sin embargo, este trabajo va a profundizar en la que, por su relación directa con el fenómeno del conflicto, ha constituido una de las definiciones más extendidas sobre el contenido de lo político: el *poder* (ver Ibáñez e Íñiguez, 1988; Aranguren, 1995).

Otra aclaración debería ser hecha antes de continuar. Desde luego, el poder no es atributo exclusivo de lo político sino que, como la Psicología social y la Sociología se han preocupado de demostrar (Cartwright, 1959; Mann, 1992), constituye una característica emergente de cualquier estructura social que incorpore —y todas lo hacen— diferencias de *status* y de control sobre el comportamiento propio y ajeno. Sin embargo, las reflexiones clásicas y originales sobre

el poder fueron planteadas por referencia al ámbito de lo político, constituyendo sus extensiones a otros dominios teóricos, por tanto, una ampliación metafórica de ese referente inicial; cosa nada extraña, por lo demás, cuando sabemos que, como dijo José Ortega y Gasset, “toda lengua está en continuo proceso de *metaforización*” (Ortega, 1983, p. 284).

Sea como fuere, resulta evidente que, desde ese punto de vista, una interpretación “política” de la realidad del aula permite abrir los ojos, por ejemplo, al carácter *asimétrico* de la mayoría de las interacciones establecidas entre la institución educativa (o su principal representante en el aula, el profesor) y los alumnos. Relaciones que deben ser entendidas, en sentido psicossociológico, como *relaciones de poder*. Veamos hasta dónde nos lleva todo esto.

Psicosociología del poder: elementos básicos y perspectivas de análisis

El poder puede ser entendido, bien como un tipo de relación humana, bien como atributo que define sustancialmente a determinadas personas, grupos o instituciones (lo que el sociólogo Cart Wright Mills llamó las *elites del poder*) (Mills, 1963). Por supuesto, estas dos versiones se interpenetran o remiten

1. No vamos a discutir ahora en qué medida o grado el análisis “político” debiera distinguirse del puramente sociológico sino a asumir que, tomando como referente a la propia Sociología política, el objeto de estudio de la Ciencia Política y la Sociología es casi idéntico y que, como veremos a continuación, coinciden sobre todo en su tendencia a asimilar las nociones aquí centrales de “política” y “poder” (sobre este tema puede verse Easton, 1965; Loewenstein, 1976; Ibáñez e Íñiguez, 1988; Mann, 1991).

entre sí por razones diversas que nos llevan a reparar en los principales aspectos que definen al fenómeno mismo:

1. Como dijo Max Weber (1969), la palabra "poder" remite, en los dos sentidos que acabamos de especificar, a aquella capacidad con la que cuentan algunas personas para imponer su voluntad sobre otras.
2. Lo que caracteriza ante todo a una élite del poder como la descrita por Mills es el control de aquellos *recursos* que precisamente permitan ejercer un poder sobre determinadas personas, grupos o instituciones (ver Mann, 1991).
3. La posesión diferencial de recursos que hace posible la aparición de las llamadas *relaciones de poder* suele ser consecuencia directa de la posición que las personas implicadas ocupan en la estructura social que da cabida a dichas relaciones. No hay que despreciar, no obstante, la importancia de ciertos recursos de poder que tendrían origen en determinados atributos personales, en el sentido del "poder carismático" del que ya habló Weber o del "poder personal", al que también han hecho referencia algunos autores (ver Hamilton, 1977; Bacharach y Lawler, 1980).

El carácter generalmente intencional o voluntario que Weber atribuyó (y, a partir de él, la mayoría de los estudiosos del poder) a las relaciones de poder llevaría a pensar en el fenómeno, no ya como en el

producto de una mera reacción espontánea o refleja, sino como el de una *estrategia* deliberada de interacción que el individuo o grupo "poderoso" podría poner en práctica al objeto de *influir* sobre aquellas otras personas o grupos que se encontraran en una cierta situación de inferioridad frente a las primeras. Así, la noción de poder vendría a definir un grupo específico de pautas de interacción social que, a su vez, formaría parte del repertorio completo de estrategias que empleamos los seres humanos con el propósito de condicionar el comportamiento y la subjetividad (sentimientos, juicios, actitudes, ideas, valores, etc.) de nuestros semejantes y que han sido estudiadas con detalle por la Psicología social bajo la denominación de procesos de *influencia social*.

Por lo que sabemos, existen tantas estrategias de influencia como formas de administrar un conflicto, ya definamos a éste como una oposición entre intereses o como una "controversia" o confrontación de ideas, valores o actitudes. El poder constituye, por tanto, una manera de afrontar el conflicto que, como acabamos de apuntar, se caracteriza sobre todo por la existencia de una diferencia de recursos entre las partes implicadas; diferencia que da ventaja a una de ellas, generalmente por razones de *status* (ver Lukes, 1974). Junto a la del poder habría que considerar otros dos tipos de estrategias de influencia que, además, pueden y suelen ser empleadas en el contexto educativo: el *razonamiento* (es decir, cualquier

intento de convencer mediante argumentos sólidos y veraces) y la *negociación*.

Aunque nada impide que esas otras dos estrategias sean empleadas por quienes ocupan una posición de ventaja —por ejemplo, los profesores respecto a los alumnos— frente a ciertas personas con las que suelen entrar en interacción, la opción del poder parece ser la más frecuente en tales situaciones (ver Stahelski y Payton, 1995). Por su parte, la negociación es la estrategia más propia para desarrollar allí donde exista un cierto equilibrio de recursos de influencia entre las partes “enfrentadas” o donde las partes en conflicto tengan un estatus social semejante. Finalmente, el razonamiento es empleado en los dos tipos de situaciones que venimos contemplando: situaciones de igualdad, donde aparece como alternativa a la negociación y situaciones asimétricas, generalmente por parte de quienes ocupan la posición de inferioridad. Pensando en un ejemplo que nos aclare estas diferencias y las remita al contexto que más nos interesa, podríamos decir que cuando los deseos u objetivos del profesor entran en conflicto con los del alumno aquél podría iniciar tres tipos de maniobra que coincidirían con las estrategias reseñadas. Podría hacer uso del poder que le otorga su cargo, amenazando al alumno; podría negociar con él, es decir, ofrecer

alguna recompensa a cambio de que aquél accediera a sus deseos; o podría tratar de convencerle de la bondad o la utilidad de sus peticiones. Si adoptásemos, en cambio, el punto de vista del alumno veríamos que éste sólo contaría con dos posibilidades —excluyendo toda estrategia de poder—, razonar o negociar, y aun esta última en inferioridad de condiciones, dada la escasez de los recursos con los que cuenta para negociar.

Volviendo a la tipología sobre estrategias generales de influencia que acabamos de improvisar, es necesario hacer alguna precisión respecto a lo que aquí hemos llamado razonamiento, no tanto en el sentido cognitivo de “razonamiento lógico” sino en la dimensión psicosocial de “dar razones” a otras personas, para “convencerlas” de algo. La literatura científica sobre Psicología suele emplear más a menudo el término “persuasión” que el de razonamiento (ver Petty, Cacioppo y Goldmann, 1981; Petty y Cacioppo, 1986), aunque de hecho la distinción entre ambos fenómenos fuese ya planteada por Platón y Aristóteles mediante la famosa oposición entre Retórica y Dialéctica². Desde esa perspectiva clásica, lo retórico tenía que ver con lo que volviese más atractivo o convincente (es el término que usa Aristóteles) a un argumento mientras que lo dialéctico haría referencia a aquellas condiciones que lo dotaran de una mayor verosimilitud o que más lo acercasen a la verdad.

2. Cap. II de la *Retórica* de Aristóteles (1998). Una distinción idéntica a la que aquí proponemos entre razonamiento y persuasión puede verse en Aranguren (1995, vol. II).

Esa distinción se mantiene hoy cuando se reconoce el carácter más o menos "persuasivo", más o menos "racional" o "razonable" de un mensaje verbal (ver Billig, 1987; Pratkanis y Aronson, 1994). Es evidente que tanto la persuasión como el razonamiento constituyen estrategias útiles de influencia y, por tanto, de administración de conflictos, aunque es evidente que no deben confundirse, puesto que cada una de ellas tiene su origen en habilidades y condiciones diferentes. Además, existen motivos para pensar que, en muchos casos, la persuasión se constituye como una dimensión del poder, o un tipo más específico de esa clase de estrategias de influencia social, en la medida en que su puesta en práctica depende del control de ciertos recursos que no están repartidos de modo igualitario entre los diferentes individuos y grupos sociales. Por eso algunos autores han hablado de un "poder persuasivo" (Bacharach y Lawler, 1980). El acierto de la expresión resulta evidente cuando hablamos de ciertas personas a las que se les atribuye una especial locuacidad o una personalidad carismática o también al referirnos a fenómenos como el de la propaganda, una práctica persuasiva de uso generalizado en la comunicación de masas que basa su indudable éxito en el manejo estratégico de los recursos manipulativos de los medios de comunicación, en el acceso restringido a todo tipo de información e, incluso, en la omisión parcial y selectiva de ésta. El mismo desarrollo de los medios o tecnologías de comunicación social y de propaganda política y publicitaria,

que ha ampliado a un nivel nunca imaginable las posibilidades de "seducción" por la palabra (generalmente unida a la imagen) en las que queda basada toda estrategia persuasiva, hace mucho más nítida la distinción inicialmente planteada por los filósofos griegos entre retórica o persuasión y dialéctica o razonamiento (Pratkanis y Aronson, 1994). Al mismo tiempo, todos esos cambios que en parte definen a nuestra época (ver Pratkanis y Aronson, 1994; Castells, 1998) vuelven mucho más real nuestra caracterización de la persuasión como una dimensión del poder, habida cuenta de que los mencionados medios de comunicación/persuasión de masas son instrumentos controlados por un grupo limitado de personas, una élite del poder (ver Abramson, Christopher y Orren, 1988). Sobre esto volveremos a hablar un poco más tarde.

Descritos ya los principales ingredientes que definen al poder, así como su relación con otras formas de influencia social, hemos de atender a los enfoques desde los que este fenómeno ha sido estudiado. Como explicó el filósofo francés Michel Foucault (1978), dos han sido las perspectivas teóricas desde las que se ha estudiado el fenómeno del poder y que evidentemente pueden dar lugar a diferentes reflexiones sobre su papel en la educación. La primera, basada en la visión del Derecho, el "paradigma jurídico", ha tendido a identificar como estrategias de poder aquellas encaminadas a la inducción de obediencia o conformidad, lo cual suponía contar siempre

con la libertad del sujeto sometido quien accedería de modo consciente a los deseos de quienes detentan el poder, bien para evitar algún tipo de castigo, bien para obtener ciertas recompensas o, por último, por reconocimiento de la legitimidad del poderoso (en nuestro caso, el profesor) para exigir obediencia. Por el contrario, el segundo paradigma, que Foucault llamará “estratégico”, pretende incidir sobre otras formas de poder mucho más sutiles y eficaces que servirían para determinar no ya comportamientos concretos, sino las ideas, valores, sentimientos y actitudes que preceden a la conducta. Parece indudable que desde el punto de vista del primer enfoque, el poder queda vinculado, sobre todo, al problema del cumplimiento o la infracción de la ley o la norma y se aplica con el fin de condicionar conductas muy concretas. Por su parte la perspectiva “estratégica” acabará remitiéndonos tarde o temprano al asunto de la persuasión. Pero veamos, en cualquier caso, de qué forma y con qué efectos se manifiesta el poder en la escuela, tal y como se entiende desde esos dos paradigmas.

El poder como disciplina

De las tres formas básicas en que el poder actúa, según dijo ya Bertrand Russell (1938), es decir, como fuerza física, como aplicación de castigos o recompensas y como influencia sobre la subjetividad de las personas, sólo las dos primeras quedarán contempladas a través del paradigma jurídico, del que ahora nos ocuparemos. Se

trata, en todo caso, de las dos manifestaciones del poder más llamativas y fáciles de identificar en todo momento y lugar. Probablemente haya sido también Foucault, en su famosa obra *Vigilar y castigar* (1975), quien más detenidamente haya estudiado la presencia del poder en la escuela, atendiendo a las tres manifestaciones recién mencionadas pero con especial brillantez y agudeza respecto a esas dos primeras que tienen como característica distintiva su orientación a inducir la obediencia de los alumnos al profesor y a garantizar el cumplimiento de las normas establecidas. Foucault se centra en la relación estrecha que originalmente existió, y que en parte aún sigue existiendo, entre el recurso a la violencia física, tradicionalmente ejercido por el profesor, y la *disciplina* escolar que este autor interpreta como una forma más avanzada de represión no corporal desarrollada a partir de la anterior. Foucault repasa las diversas estrategias del poder disciplinario en la escuela que, en congruencia con el vínculo anterior, operan sobre dos niveles: (1) el *control físico* del alumno, a través del ejercicio (la *disciplina del cuerpo*) y la regulación estricta de los espacios, y (2) el *control mental*, por medio de diferentes vías como los reglamentos, los exámenes y la evaluación continua de su rendimiento escolar. La garantía de éxito en la aplicación de estas disciplinas dependería, según Foucault, de la capacidad sancionadora del profesor, así como de una vigilancia constante sobre la actividad de los alumnos. Sin embargo, aunque la

perspectiva de este autor resulta sumamente útil para argumentar una crítica sobre mucho de lo que aún hay de represivo en la organización de la práctica docente, el carácter demagógico de su idea de la disciplina —sobre el que luego hablaremos— y su atención exclusiva a los procedimientos punitivos de la enseñanza dan una visión claramente deformada de la realidad escolar.

Las dos críticas más concretas que se le deben hacer a Foucault podrían ser formuladas a partir de dos explicaciones complementarias que la Psicología social puede aportar sobre las prácticas desarrolladas para inducir obediencia. Generalmente, la consecución de ésta ha sido atribuida a dos factores. El primero, la capacidad sancionadora del profesor y la escuela, pero no sólo en el sentido negativo de los castigos (que tanto preocupó a Foucault) sino también en el positivo de las múltiples recompensas que se administran o pueden ser administradas en ese contexto. Como podríamos argumentar desde la Teoría del Intercambio, la sumisión de los alumnos frente a los deseos del profesor y a las normas que éste representa no es sólo consecuencia del miedo al castigo sino de un intercambio de recompensas. Pensemos, por ejemplo, en el caso de las calificaciones escolares. En términos generales, las calificaciones suelen ser interpretadas como un

castigo o una recompensa administrada por el profesor a los alumnos según los niveles de aprendizaje obtenidos por cada uno de ellos, lo cual implica ya un intercambio entre profesor y alumno. Pero ese intercambio (buenas calificaciones a cambio de esfuerzo intelectual) depende también en parte de la disciplina, puesto que ésta resulta ser una condición sin la cual el tipo de aprendizaje que prima en la educación formal (intencional, de conocimientos, que implica inversión de recursos atencionales y cognitivos, etc.) no sería posible (ver Rivas Flores, 1994). A un nivel menos abstracto, eso mismo es lo que sucede respecto al cumplimiento de cualquier tarea concreta que el profesor encomiende al alumno con algún propósito pedagógico: el estudiante puede obedecer al maestro con el objetivo de “salvar el curso” u obtener una “buena nota”, pese a lo aburrida que pueda resultar la actividad propuesta. La calificación actúa en estos casos como recompensa, eso sí, relativamente aplazada, algo que se vuelve más evidente para el alumno a medida que éste crece. En los estudiantes adolescentes, por ejemplo, cuando el horizonte de su futura vida profesional empieza a cobrar sus primeras formas, esta manera de interpretar el trabajo escolar resulta aun más patente y habitual: la formación escolar comienza a ser entendida como un requisito imprescindible para el progreso social o el mantenimiento del *status* económico actual³. A la gratificación

3. En este sentido, no deja de resultar significativo que los más altos índices de fracaso escolar en las etapas últimas de la escolarización obligatoria tengan correlato con la más baja extracción social, condición que minimiza poderosamente las expectativas de éxito profesional y social, transformando por tanto la interpretación de las calificaciones que dejan de concebirse como garantía de un futuro progreso personal (sobre esto ver Fernández Enguita, 1995).

que puede implicar las calificaciones hay que añadir el reconocimiento que el alumno puede obtener del profesor —también de los padres— a través de su sometimiento a la disciplina de trabajo.

Pero ya hemos dicho que hay un segundo factor que puede explicar el fenómeno de la obediencia y que resulta ignorado en los análisis de Foucault. Hablamos de la cuestión de la *autoridad*. El experimento ya clásico realizado por el psicólogo social Stanley Milgram (1980) en el que los sujetos eran inducidos a aplicar fuertes descargas eléctricas (simuladas) a terceras personas, cumpliendo las órdenes de un experimentador, puso de relieve que la obediencia se basa, al menos en parte, en una actitud sistemáticamente inculcada en la mayoría de las personas a través de diversos procesos de socialización, uno de los cuales sería el de la educación. Por supuesto, y siguiendo una regla que suele cumplirse para la mayoría de los comportamientos humanos, la conducta de obediencia depende tanto de las características, disposiciones o hábitos del individuo que la realiza como de la situación en que dicha conducta llega a manifestarse. Existen, de hecho, ciertos

contextos institucionales, como el cuartel, el lugar de trabajo o la misma escuela, que han sido diseñados con la intención de activar o crear esa predisposición a la obediencia de la que venimos hablando⁴. Más concretamente, la manera en que ciertos escenarios fomentan comportamientos obedientes es actuando sobre la propia conciencia de las personas, ayudándolas a considerarse a sí mismas como parte de una estructura social jerárquica y estimulándoles a transferir el control de sus acciones a quienes ocupan una posición o un *status* superior. Es, por tanto, el propio contexto social y físico, interactuando con ciertos hábitos bien arraigados, el que inviste de autoridad a unas personas e induce a que otras les obedezcan (sobre todo esto puede verse Milgram, 1980, y Sutherland, 1996).

Como se puede ver, desde esta segunda perspectiva la obediencia no es resultado del interés personal de quien obedece para evitar un cierto castigo u obtener algún tipo de recompensa sino de la legitimidad atribuida a las órdenes recibidas (que a su vez depende tanto de condiciones personales como situacionales). De hecho, fue ya el

Igualmente, hay que atender a los casos de desviación social y delincuencia juvenil que muchos expertos han explicado como consecuencia de la vida en un entorno donde los criterios y vías de progreso personal y, al menos local, están alterados: la violencia, el arrojamiento personal, la infracción de las normas establecidas resultan más determinantes del reconocimiento de los grupos de referencia que el sometimiento al orden social establecido dentro del cual se ubica la escuela (ver Clemente, 1985; Sobral, 1996)

4. Eso es lo que buscaba de hecho la propia situación experimental que Milgram diseñó minuciosamente, sirviéndose de un contexto institucional como el de un laboratorio científico de la prestigiosa Universidad de Yale en el interior de cuyas paredes la autoridad estaba perfectamente referida, de manera exclusiva y única, a la figura del experimentador.

propio Max Weber quien habló del “poder legítimo” o la “autoridad” (1963) como forma opuesta a un poder meramente coercitivo, expresión aquella que sería recuperada más tarde por los psicólogos sociales French y Raven (1959) en su famosa tipología sobre las “bases del poder”. Esta atribución de legitimidad tendría, en todo caso, un origen fundamentalmente social, aunque según Weber pudiera ser también efecto de la personalidad carismática de ciertas personas.

Podríamos resumir lo que llevamos visto en este epígrafe diciendo que el poder en el aula, en cuanto estrategia que pretende obtener la obediencia de los alumnos respecto al profesor y el cumplimiento de las normas impuestas por la institución, se apoya sobre tres mecanismos diferentes pero complementarios: el castigo, la recompensa y la autoridad (“poder coercitivo”, “poder de recompensa” y “poder legítimo” en la tipología de French y Raven). El reconocimiento de estos tres factores permite desvelar algunos de los problemas que caracterizan a los procesos de interacción en el aula. En primer lugar, parece claro que, como en el fondo denunciaba Foucault, el fracaso de la Pedagogía tradicional

puede deberse en parte al uso preferente del castigo como estrategia disciplinaria. Con ser exagerada, la crítica del filósofo francés a un sistema docente que fomenta deliberada o inconscientemente la internalización de unas pautas de relación social basadas no ya en la obediencia racional sino en la sumisión absoluta a la autoridad instituida no debería ser desestimada (ver Ortega, 1994). Por otro lado, y como comenta el psicólogo social Anastasio Ovejero, el conflicto más difícil de solucionar para los profesores y las escuelas radica en la desobediencia de los estudiantes, conflicto cuya gravedad se pone hoy de manifiesto en los colegios de todo el mundo⁵. Aunque sería posible reconocer muchas y muy diversas causas de este problema⁶, no sería descabellado pensar en la pérdida de autoridad experimentada por la figura del profesor en los últimos tiempos como en una de las más importantes. El escaso prestigio social de la profesión (reflejado en la evidente “proletarización” de la misma, como indica Fernández Enguita, 1995) y el declive actual de toda “moral del deber” que sirva de apoyo a leyes, normas o sanciones firmes del que nos hablan algunos sociólogos (Lipovetski, 1994), podrían estar cooperando para agravar el problema.

5. Según datos del último estudio del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Sistema Educativo, el 80% de los estudiantes españoles reconocen haber perdido el respeto a sus profesores y compañeros en alguna ocasión. Un dato igualmente interesante de este estudio es el de que el 84% de los profesores admiten no tomar medida alguna después de haber presenciado algún caso de agresión violenta entre sus alumnos por miedo, dicen ellos, a la reacción que pudieran tener los padres frente a sus posibles sanciones. Parece que la autoridad de los profesores no se ve socavada únicamente por la indisciplina de los alumnos (Abc, 2000).

6. Paradójicamente, una de las posibles causas de la crisis de la autoridad del profesor, la de la eliminación del castigo físico y el recurso constante al miedo, exigiría, pese a todo, una lectura netamente positiva.

La “violencia” de la educación

Ya hemos visto que el poder no es necesariamente coercitivo, aunque no obstante ésta haya sido la interpretación más favorecida por el “paradigma jurídico” que, según su propio nombre indica, tomaba como modelo al poder del Estado. Tenemos que volver a recordar aquí a Foucault, puesto que sus disquisiciones sobre el asunto no acabaron precisamente en el aula. La idea de un segundo paradigma llamado estratégico para estudiar el poder nos remite a su tesis fundamental, la de la existencia de una íntima conexión entre saber y poder (Foucault, 1980), por mucho que tal hipótesis sea bastante más antigua que los trabajos de este autor. Las bases sociales y políticas que hacen posible los procesos de producción, distribución y consumo del conocimiento constituye un problema intelectual que ha dado lugar a toda una disciplina científica como la de la Sociología del conocimiento (ver Lamo de Espinosa, González García y Torres Albero, 1994). De las evidencias aportadas por esta ciencia y de afirmaciones como las de Foucault se deduce fácilmente el carácter político (es decir, vinculado al poder) y escasamente neutral de los contenidos y temas que son transmitidos mediante la educación formal. Así lo ha planteado, por ejemplo, el sociólogo Pierre Bourdieu (Bourdieu

y Passeron, 1972; Bourdieu, 1988) que ha llegado a definir la educación como una práctica de “violencia simbólica” ejercida sobre los estudiantes, sobre sus esquemas intelectuales, sus valores y actitudes, etc., con el propósito de reproducir el sistema social vigente. Si esa interpretación la ponemos en relación con una segunda tesis, firmemente sostenida hoy por diversos científicos sociales, que indica la evolución de las formas de poder en la dirección del control de la información (ver Ibáñez, 1982; Castells, 1998)⁷, tendremos otra nueva manifestación del poder en el proceso educativo dentro del cual los profesores jugarían el papel de meros agentes ideológicos.

La originalidad de Bourdieu radica más en el matiz negativo que impregna a su perspectiva que en su énfasis sobre la función reproductora de la escuela, reconocida ya, al menos, desde Durkheim (1989). No obstante, ese pesimismo sociológico no carece de sólidos fundamentos. Hay pruebas múltiples y manifiestas del modo en que los objetivos, contenidos y actitudes que han definido y siguen definiendo en parte a la educación han colaborado o colaboran aún con el sostenimiento de las desigualdades sociales que caracterizan al contexto social en el que cada práctica educativa se inserta. ¿Cuáles son esas desigualdades? Cualquier curioso de la investigación sociopsicológica sobre educación podría responder a esta pregunta, pero

7. Un “poder informacional”, como aquel del que también hablaron French y Raven con esos mismo términos (1959), o un “poder ideológico”, como lo llama el sociólogo Michael Mann (1992).

lo que de momento nos interesa advertir es que concebir al sistema educativo como un dispositivo discriminatorio, más que como una vía de compensación de las desigualdades de partida, puede ser indudablemente injusto —luego comentaremos por qué—, aunque también altamente esclarecedor sobre la relación que en determinados casos se establece entre el propio proceso educativo y los grandes conflictos sociales que caracterizan a una sociedad. Hoy en día esos conflictos pueden resumirse en tres fundamentales.

Existe, en primer lugar, lo que al menos desde el siglo XIX se ha venido considerando como el enfrentamiento social por excelencia, el “conflicto de clases”, ciertamente amortiguado hoy (aunque únicamente en el primer mundo, no lo olvidemos) por el desarrollo de la llamada sociedad de consumo, y sin embargo real aún desde el punto de vista de lo que la tradición marxiana ha definido como una confrontación entre “intereses objetivos” (básicamente, intereses de tipo económico). Recientes trabajos ponen de manifiesto que el actual proceso de transición histórica hacia una economía globalizada y una sociedad de la información ha acarreado un deterioro real de las condiciones de vida y trabajo para las clases inferiores (puede verse un resumen en Castells, 1998). En este punto la educación se propone, creo que de forma honesta, el objetivo de fomentar la “igualdad de oportunidades” que por razones de origen social no existen

de entrada para los niños que llegan a la escuela. Dos factores operan en sentido contrario a la consecución de ese objetivo, convirtiendo en cierta medida el lema de la igualdad de oportunidades en una mera consigna retórica que trata de justificar y enmascarar las contradicciones sociales del orden establecido. Por un lado, los estudios que ponen en relación los índices de fracaso escolar, C.I. y clase u origen social demuestran la parcial ineficacia de la escuela en ese sentido (Ovejero, 1994). El entorno social que rodea al niño (y está claro que la “riqueza” de ese entorno varía en función de la clase social) parece ejercer una influencia determinante sobre su capacidad para asimilar la “cultura escolar”, asumir sus retos y alcanzarlos de modo satisfactorio; cultura aquella mucho más cercana a la que comparten los miembros de una clase social media o alta, dado el mayor nivel de formación de quienes la integran (Bordieu y Passeron, 1972; Lerena, 1986). De otra parte, es innegable, como dice el sociólogo Mariano Fernández Enguita (1995), que las estructuras económica y educativa no evolucionan de modo similar ni armonioso. Aunque la educación haya evolucionado en nuestros países, de manera que la obtención de una formación superior sea realmente posible para la práctica totalidad de sus ciudadanos, no ha ocurrido lo mismo con el empleo. Nuestro sistema social alberga una población preparada para ocupar más y mejores puestos de trabajo pero no cuenta con las posibilidades de contratación correspondientes. Los factores de

desigualdad externos a la escuela parecen, en definitiva, mucho más determinantes que los internos, lo que podría hacer de sus intentos reales por promover la igualdad social, no sólo una esperanza vana sino una promesa que oculta su verdadero papel reproductor (Fernández Enguita, 1995).

El segundo y el tercer tipo de conflicto social que afectan a la escuela de fuera a dentro, sobre todo a través de los contenidos, actitudes, valores y pautas de relación que aquélla inculca en los estudiantes, se plantean en términos de cultura o identidades culturales y de género. De forma tradicional, la educación ha sido etnocéntrica y sexista —o androcéntrica— y en alguna medida, ciertamente variable con las sociedades de las que hablemos, lo sigue siendo (Almeida, 1995; Woods y Hammersley, 1995). El caso de la discriminación de la mujer en la escuela parece estar siendo progresivamente superado. Se ha hecho por lo que respecta a su incorporación a la educación y a la extensión de la educación mixta, aunque resulta mucho más dudoso en cuanto a la orientación sexista de muchos de sus contenidos y a ciertas formas de relación personal que perviven en las interacciones cotidianas (ver Subirats y Brullets, 1988). No obstante, y al igual que ocurre con las desigualdades económicas, queda por solucionar el desfase entre el sentido igualitario que parece avanzar dentro de la escuela, sirviendo a la preparación de la mujer para un mundo justo en este aspecto, y el carácter eminentemente discriminatorio de muchas

otras instituciones sociales (el mundo del trabajo vuelve a ser aquí una referencia imprescindible; ver CIDE, 1988).

Los conflictos culturales y de identidad (dentro de los que habría que incluir los de sentido político, étnico y religioso) resultan, a diferencia de los de género, tan preocupantes hoy como ayer. No en vano sociólogos tan destacados como Alain Touraine (1993) o Manuel Castells (1998) se atreven a ver en la identidad (cultural) el reemplazo de la idea de la lucha de clases y la principal fuente de conflictividad social de la era de la globalización que comienza. Por supuesto, la escuela es también aquí la vía privilegiada para mantener encendida la llama de la discordia, tal y como se ha podido demostrar a partir de algunos estudios sobre el estado de la educación en ciertas épocas y sociedades de máxima tensión o de ausencia de libertades. Un ejemplo cercano y dramático lo tenemos en la España de posguerra y en la orientación claramente ideologizada que la educación tomó durante las primeras décadas de la dictadura del general Franco. En un discurso pronunciado por el propio dictador en una asamblea de maestros celebrada antes de concluir la guerra civil y posteriormente introducido en una ley promulgada al año siguiente, se alaban las “virtudes” de la educación con estas palabras: “En los frentes de batalla se combate con las armas, mas poco importaría que allí alcanzáramos la victoria si no cumpliéramos nuestra obligación de desarmar moralmente

al enemigo, formando su conciencia hasta elevar su corazón en esta otra batalla de la que vosotros, los maestros, tenéis que ser los oficiales y los generales. Sois vosotros quienes tenéis que desarmar a la España roja" (cit. en Abellán, 1992, p. 496). Se comprende mejor después de leer documentos como éste cuál fue el verdadero sentido de la existencia de una asignatura que nuestros padres tuvieron que cursar no hace tantos años con el título "Formación del espíritu nacional".

Pero objetivos del tipo que proponía el general Franco, que van mucho más allá de la legítima aspiración de un Estado a promover la identidad y la cultura de un pueblo, han condicionado y siguen condicionando poderosamente la educación de muchos niños en diversas partes del mundo. En estos casos, puede resultar francamente difícil distinguir, como ha dicho el psicólogo social Elliot Aronson, entre lo que es verdadera educación y lo que constituye mera *propaganda*, es decir "propagación sistemática de una doctrina determinada" (Aronson, 1995, p. 91). Propaganda que puede tener efectos segregacionistas, tanto con respecto a personas o grupos humanos que conviven dentro de una misma sociedad como en relación a los miembros de otros países o culturas que no tienen presencia en el entorno propio. Una defensa irracional y parcial de la cultura dominante y del conjunto de sus ingredientes, es decir, de los rasgos que caracterizan al *endogrupo* constituido por sus miembros,

conlleva en muchos casos, aunque sea de modo indeliberado y por mero desconocimiento, una actitud temerosa e insolidaria hacia el *exogrupo*, como los psicólogos saben desde hace tiempo (ver Tajfel, 1984; Pérez, 1994).

En suma, al considerar el papel que el proceso educativo desempeña en relación a los grandes conflictos que atraviesan una sociedad vemos cómo la misma educación constituye una *estrategia de poder* que puede ser empleada para administrar el conflicto entre clases, sexos o culturas según los intereses exclusivos y no siempre legítimos de una *elite del poder*, en el sentido de Mills (1963). La educación, en este sentido, serviría, sobre todo, para enmascarar, perpetuar o incluso estimular las desigualdades que están a la base de los conflictos humanos.

De todas maneras, estas críticas son mucho más acertadas respecto al diseño intencionadamente discriminatorio y propagandístico del currículum y las prácticas educativas que en relación al cumplimiento total de esos aviesos objetivos. En cuanto a su función socializadora y a su propósito de difundir o inculcar modelos culturales y formas de entender la vida social, las instituciones educativas deben competir con otros organismos, con el entorno familiar, con los principales grupos de referencia que rodean al estudiante en su vida no académica e incluso, y muy decisivamente, con el heterogéneo mundo de los medios

de comunicación, cuyos mensajes resultan ser diversos e incluso contradictorios entre sí. Por otra parte, la internalización definitiva de esos patrones socio-culturales requiere de la colaboración del propio alumno, es decir, de su parcial aceptación, atención, etc. (ver sobre esto, Huertas, cap. 3, 1997; Del Río, 1996). El esfuerzo ideologizador de cualquier agente de influencia no actúa sobre un sujeto pasivo sin intereses ni criterios previos, aunque siga siendo cierto que el estudiante, dada su inmadurez, resulta mucho más maleable y, por tanto, susceptible de manipulación. En todo caso, también nuestros padres resistieron parte de la ideología que impregnaba sus libros de textos.

Poder ilegítimo, poder legítimo

Hasta ahora hemos analizado cómo ese fenómeno tan poliédrico que los científicos sociales llaman "poder" caracteriza al proceso educativo en dos dimensiones básicas que resultan directamente vinculadas a dos tipos de conflictos a los que podría reducirse la más exhaustiva tipología sobre el tema: (1) el *conflicto de intereses*, básicamente entre los intereses, gustos o motivaciones del profesor y/o la institución y los de sus alumnos y (2) el *conflicto entre representaciones* del mundo, entre ideas, juicios, valores o actitudes. Es indudable que, aunque con algunas rectificaciones por nuestra parte, la breve descripción que aquí hemos hecho sobre el modo en que tales

conflictos suelen recibir "solución" en la escuela estuvo animada por una actitud crítica. Lo cierto es que ésta es la actitud que han solido adoptar la mayoría de los estudiosos del poder, fuera o dentro de la escuela. No han faltado incluso algunos pedagogos que, llevando al extremo ese mismo afán crítico y planteando una definición de la escuela como dispositivo de represión e ideologización, se han atrevido a reclamar su desaparición (Ivan Illich). También, aunque en una línea mucho más moderada y razonable, otros autores vienen pronunciándose cada vez con más fuerza sobre la necesidad de "democratizar" la educación, fomentando la participación de los alumnos, aprovechando al máximo sus "teorías ingenuas" sobre la realidad (Claxton, 1994; Pozo, 1996) e inculcando un talante mucho más crítico frente a todo tipo de creencias, normas o valores recibidos del entorno social, incluido el que la propia escuela representa (ver Bruner, 1996; Valsiner, 1996).

No hay duda de que éstos y otros planteamientos pedagógicos exigen una sustitución del viejo modelo tradicional, basado fundamentalmente en relaciones de poder, tanto a nivel de disciplina como de representaciones o conocimientos y de valores. El poder, como en otro grado el conflicto, tiene mala prensa en la Pedagogía actual y, desde luego, no faltan razones para sospechar de él. Ahora bien, ¿estamos en condiciones de afirmar que el poder, tal y como se manifiesta en la escuela, constituye un

fenómeno exclusivamente negativo y contraproducente para la educación?; o yendo más lejos aun, en cuanto estrategia de influencia social, ¿sería posible desterrarla del mismo sistema educativo?

Aquí, las analogías de dimensión macrosocial pueden resultar nuevamente esclarecedoras. Instalados una vez más en esa perspectiva, habría que recordar que existen evidencias y pruebas de todo género que permiten considerar al poder como un fenómeno consustancial al hecho social, como dice George Balandier (1976). Un breve repaso a las teorías pasadas y presentes sobre el desarrollo de las sociedades humanas demuestra que el poder ha aparecido a lo largo de toda la historia y a través de las culturas más diversas como una solución invariable a la necesidad que todo sistema social mínimamente estructurado experimenta por luchar contra la entropía que siempre lo amenaza con el desorden. Es decir, que no se conoce sociedad alguna en la que no hayan existido diferencias de *status* ni, por tanto, relaciones y estructuras de poder (Ibáñez, 1982).

Pero ¿implica esto resignarse frente a los excesos y abusos del poder y de quienes lo detentan, tanto en lo social como, por extensión, en lo educativo? Sí, pero sólo si mantenemos su definición incompleta como estrategia de dominación, derivada

de los análisis de algunos autores como Nietzsche, y algunos continuadores suyos como Wilhelm Reich o Foucault y, en otra línea, Marx o Mills (sobre todo esto ver Arendt, 1998). Dichas interpretaciones entendían al poder como una capacidad habitualmente fundamentada en la fuerza o en algún dispositivo de coerción (originalmente, el del Estado⁸). Es innegable que el poder supone imposición y dependencia y que, por tanto, algo o mucho de todo eso hay de verdad también en la educación (me remito a páginas anteriores). Aunque, insistiendo en la analogía con el poder político, resulta conveniente recordar que han existido, y existen aún, justificaciones más y menos racionales del poder, lo cual permite distinguir entre formas más y menos legítimas del mismo.

Tal vez pueda verse esto con más claridad si nos remitimos a la vieja pero todavía efectiva tipología de Max Weber sobre las variaciones históricas del “poder legítimo” y la aplicamos a nuestro problema. Como es bien sabido, la teoría sociológica que Weber elaboró respecto a las formas de organización de cualquier sociedad desentrañaba tres sistemas correspondientes de legitimación de la *autoridad* o el poder político: carismático, tradicional y racional-legal. La emergencia de esa tercera forma de autoridad, racional-legal basada en la promulgación de leyes

8. También en Marx, y por supuesto en Lenin, el poder coercitivo podía ser el que llevara al triunfo de la revolución, podía ser el poder del proletariado unido (de nuevo Arendt, 1998; también Aranguren, 1995).

y normas justas, es decir, presumiblemente aceptables por todos los miembros de una sociedad, tendría como correlato el avance de la *burocracia*, definida ésta como un sistema de organización social que se encargaría de hacer cumplir tales normas de la manera más eficaz posible, es decir, de modo igualmente racional. Por tanta la burocracia equivalía para Weber a la consecuencia que sobre la organización social implicaría la racionalización moderna y vendría a representar el predominio del diseño racional y técnico de las interacciones que acontecen dentro de cualquier sistema social mínimamente complejo (ver Weber, 1969; Rodríguez Ibáñez, 1992).

Cualquier análisis sociológico sobre el diseño y el funcionamiento real de los modernos sistemas educativos arrojaría evidencias suficientes como para asegurar la burocratización, y, por tanto, la racionalización, de los mismos⁹. No obstante, no debe ser éste el tipo de “racionalidad” al que prestemos más atención aquí. Fue de hecho el mismo Weber quien estableció

una oportuna distinción entre una “razón teleológica” o “con arreglo a fines”, correspondiente al mencionado proceso de burocratización, y una segunda racionalidad moral o “con arreglo a valores”¹⁰. Las previsiones del gran sociólogo alemán respecto a la progresiva burocratización de las sociedades occidentales mostraban la falta de coincidencia entre ambos tipos. Según él, esa evolución conllevaría una mejora en los índices de eficacia organizativa de aquellas formas sociales que sería independiente del grado de legitimidad moral que pudiera atribuirse a las mismas. Una conclusión que puede generalizarse a cualquier proceso de burocratización, no sólo a escala macro sino también a nivel microsocial, como en el caso de la escuela: el diseño impecable y racional de la educación nada resta, sino en todo caso añade —en términos de efectividad¹¹—, a sus posibles objetivos perversos de sometimiento e ideologización.

Ahora bien, aclarado entonces el tipo de racionalidad —moral o ética— del que nos interesaría hablar aquí, cabría decir, no sin

9. Pensemos, por ejemplo, en características tales como la división de trabajo entre profesor y alumno, el establecimiento de una jerarquía rígida entre ambos, el principio meritocrático como criterio evaluativo fundamental (premio a la excelencia académica y valoración extrema de ésta), la formalización evidente de las relaciones personales, idealmente sujeta a un conjunto de normas o reglas de conducta y convivencia, la aplicación igualitaria de esas normas para todos los alumnos, etc.

10. Sobre el alcance que estas precisiones tempranamente planteadas por Weber han tomado en la Teoría social contemporánea puede verse Muguerra (1995).

11. Aunque no sea cuestión que aquí deba ocuparnos, la consideración de la organización burocrática de los sistemas sociales como estrategia de máxima eficacia ofrece al científico social otro gran frente de críticas, pese al éxito que tuvieron los planteamientos de Weber. En efecto, es cosa dudosa que un diseño de planificación impersonal y absoluta de las interacciones sociales sea siempre garantía de esa eficiencia, como indican tanto los trabajos realizados en la Psicología de las organizaciones (ver Robbins, 1987) como en el propio ámbito de la educación en relación a propuestas concretas como el aprendizaje cooperativo (Ovejero, 1988) o los nuevos sistemas de motivación para el aprendizaje (Huertas, 1996).

falta de razón, que la pregunta respecto a la legitimidad —o ilegitimidad— que hoy día caracteriza a las relaciones de poder que tienen lugar al interior de nuestro sistema educativo debiera ser respondida, fundamentalmente, no por quien escribe estas líneas, sino por cada uno de sus lectores o, más aun, por cada uno de los ciudadanos que sobre ese tema, como sobre muchos otros, tienen perfecto derecho a opinar. Por tanto, mi propósito de aquí al final de este artículo ya suficientemente largo será sólo el de aportar algunos argumentos que sirvieran para apoyar una respuesta favorable a aquella pregunta. Respuesta que, y esto debería quedar bastante claro, no tendría porque implicar una reivindicación de la vieja pedagogía de la clase magistral y la vara.

En primer lugar, me parece evidente que el problema de la racionalización o la “moralización del poder”¹² en la escuela no puede resolverse mediante una democratización total de los procedimientos y contenidos educativos, es decir, una transformación en la propia naturaleza del poder en el mismo sentido en el que dicha mutación tuvo lugar en el ámbito de la organización política moderna. Lo cual tampoco supone rechazar las nuevas prácticas educativas hoy encaminadas a incrementar la participación de los alumnos en procesos de toma de decisiones, como hacen las técnicas de

aprendizaje cooperativo o los debates. Entiendo que hasta ahí se plantean, al menos de manera sensata, los propósitos democratizadores de la educación. De esto hablaremos en el último epígrafe. Por otro lado, en su intento por criticar las relaciones de poder que caracterizan a los habituales procesos de interacción que tienen lugar en el aula, algunos autores han solido minusvalorar la importancia de otras estrategias de influencia social que el profesor suele poner en práctica, como la negociación —ya hemos comentado su relación con la disciplina— y, por supuesto, el recurso a la razón, el razonamiento.

En todo caso, este trabajo no se ocupa de estas otras posibilidades sino de las relaciones de poder y sobre ellas vamos a decir alguna palabra más. Los argumentos que desarrollaré a continuación de la manera más breve posible versan sobre el carácter necesario e incluso beneficioso del poder, tal y como se manifiesta en la escuela y harán referencia, respectivamente, a las dos dimensiones que han sido previamente analizadas en epígrafes anteriores: el poder como disciplina y el poder como saber. Con ello terminaremos este trabajo.

Las paradojas de la disciplina

Sin duda, es la disciplina escolar la dimensión de poder que suscita más recelos entre los partidarios de una Pedagogía progresista.

12. La expresión es de José Luis L. Arangüren quien la plantea en idénticos términos a los nuestros pero en relación al ámbito original del poder político (Arangüren, 1994).

Interpreto en parte ese hecho como un efecto del clima intelectual de nuestro tiempo, propio de lo que José Antonio Marina (1992) ha denominado una "cultura ingeniosa", contraria a todo lo que huele a "deber" (otro vocablo con escaso predicamento; Lipovetski, 1994), tendente a confundir la noción de libertad con la de espontaneidad y con la satisfacción inmediata del deseo (los seres humanos son, en último término, "máquinas deseantes", dice el filósofo Gilles Deleuze). Instalados en esa perspectiva, no es raro que la interpretación foucaultiana haya tenido tanto éxito. Foucault basó sus análisis en una asociación entre las prácticas escolares y otras formas de disciplina como la militar o la psiquiátrica; vínculo éste discutible y exagerado pero, sobre todo, falso desde algunos puntos de vista como, por ejemplo, el etimológico: *discere*, de donde proviene la palabra disciplina, significa "aprender". Disciplina, por tanto, no es sinónimo de castigo en su sentido original (Foucault piensa siempre y en último término en un castigo físico) sino de formación intelectual. De ahí la aplicación del término al conjunto de las ciencias: todas ellas constituyen disciplinas cuyo aprendizaje exige de hecho disciplina, es decir, atención a sus contenidos y ejercicio intelectual. Resulta absurdo, por tanto, identificar la disciplina a la que los estudiantes se someten en la escuela con una estrategia únicamente orientada al "control" de los alumnos que permita al profesor realizar su trabajo de la manera más cómoda posible. Esa conclusión parece

errónea incluso en lo que concierne al componente corporal de la disciplina escolar: ¿alguien ha sido capaz de estudiar más de diez minutos seguidos sin parar de moverse de un lado a otro?, por supuesto que no, y menos en su etapa infantil; esa "disciplina", como muchas otras, tienen que ser aprendidas o, mejor dicho, enseñadas.

En un segundo sentido, la disciplina tiene que ver con la necesidad de aprender a vivir en sociedad. Ha sido el sociólogo Norbert Elías (1987) quien ha identificado el proceso de "civilización" con una doble tarea de "ilustración" y "disciplina". Civilización significa aquí la constitución y regeneración del mundo de convenciones sociales al que llamamos "cultura" y que nos separa de la animalidad; convenciones que, lógicamente, imponen una disciplina. Elías prestó una enorme atención en sus análisis sobre aquel proceso civilizador a las reglas sociales aparentemente más intrascendentes, las llamadas normas de cortesía, a las que, no obstante, hace siempre alusión el lenguaje cotidiano cuando se dice de un niño que está "muy bien educado" o, por el contrario, que es un "maleducado". En parte, la disciplina escolar tiene que ver con ese tipo de reglas que, desde luego, varían de una a otra cultura, pero que constituyen un repertorio de comportamientos que posibilitan el trato social y la convivencia. Sin abogar aquí por el tradicional exceso de reglas de conducta que en otros tiempos han sido impuestas (generalmente mediante el castigo) en las

aulas, no parece descabellado afirmar que una mínima observación de la cortesía constituye en sí misma una preparación excelente para la adaptación a otros contextos de interacción social ajenos a la escuela. El hombre es un "animal que sigue reglas", según ha dicho el psicólogo social Rom Harré (1982), y, en ese sentido, Elías tenía razón al atribuir a la disciplina un cierto valor "cívico", civilizador.

La lectura crítica de aquellos sistemas educativos que hacen del reconocimiento y el respeto a la autoridad del profesor un requisito imprescindible suele apoyarse también en la ingenua pretensión de asimilar la educación al juego. La necesidad evidente de "motivar" al alumno ha llevado a creer en algunos casos que la única forma de hacerlo sería convirtiendo el aula en un gran salón recreativo. La idea no es nueva, sino que tiene precedentes importantes (Rousseau, Montaigne, Montessori) y es digna de ser contemplada e incluso instrumentalizada en todo proceso de aprendizaje. Pero aparte de tener el inconveniente de resultar imposible de implementar para todo aprendizaje, entraña un posible efecto muy pernicioso para la formación integral del alumno: el de fomentar en él la creencia de que ninguna actividad que implique trabajo

(es decir, algún tipo de esfuerzo que en sí mismo no sea recompensante) merezca la pena ser realizada. De nuevo, la popularidad de esa utopía de la educación lúdica (cuya crítica no debe convertirnos en defensores del viejo modelo de la escuela carcelaria) parece conectar con la atmósfera moral (o a-moral) de nuestra época, bien identificada con los esquemas de la llamada "sociedad de consumo", siempre dispuesta a premiar la impulsividad y el culto al deseo, como si éstos fueran los mejores índices de desarrollo, educación, bienestar, felicidad o justicia. Pero han sido también los propios psicólogos quienes ya desde hace unos años han empezado a advertir sobre los peligros que supone la infiltración de dichos modelos narcisistas en la cultura educativa. Por ellos sabemos, por ejemplo, que el escaso control de los impulsos que empieza a caracterizar a los niños de las sociedades hiperdesarrolladas (suficientemente estimulados ya por los medios de comunicación de masas y por nuestras economías de mercado) puede actuar como una potente fuente de frustración, porque es innegable que el ideal de la satisfacción permanente de todos aquellos deseos que son artificialmente fomentados no es ni personal ni socialmente posible (ver Goleman, 1996)¹³.

13. Desde luego, no acaban aquí los dañinos efectos de la implementación educativa (en el aula y en la familia) de esa "política del deseo". Por ejemplo, en un estudio que pretendía averiguar la influencia que sobre su vida personal y colectiva pudiera tener la capacidad de los niños estadounidenses para controlar sus propios impulsos se descubrió que los chicos y chicas que tenían un déficit en esa capacidad, es decir, los niños más impulsivos, solían desarrollar ciertas disposiciones problemáticas: cierta tendencia a la testarudez, menor capacidad de tomar decisiones, mayor vulnerabilidad a la frustración, propensión a autodevaluarse, a desconfiar de los demás, a experimentar sentimientos de envidia, cierta timidez a la hora de establecer contactos sociales e, incluso, mayor disposición a la violencia (ver Shoda, Mischel y Peake, 1990).

Y en lo que directamente afecta a la educación formal, el problema a este respecto puede residir en la minusvaloración del que constituye uno de los objetivos fundamentales de la disciplina escolar tradicional: el desarrollo de la "práctica". Si bien es cierto, como afirma el experto Ignacio Pozo (1996), que puede haber aprendizaje sin esfuerzo aparente, no es ésa precisamente la característica que define a la enseñanza reglada propia de los sistemas de educación formal, donde la práctica constituye una condición indispensable, como también sucede en el aprendizaje de habilidades deportivas o de destrezas físicas diversas. Y es imposible olvidar que, en la mayoría de los casos, esa práctica necesita ser exigida por cuanto implica un componente de esfuerzo al que el alumno no tenderá naturalmente. Aquí, sin embargo, conviene hacer una aclaración.

Una buena parte de las críticas a la organización tradicional del trabajo escolar mediante un diseño rutinario y, por tanto, mortalmente aburrido del proceso de aprendizaje no atacan, y con razón, más que a un tipo específico de práctica, de carácter repetitivo e incapaz de estimular la colaboración del alumno. Hoy sabemos que es conveniente, en la medida de lo posible, optar por tareas de tipo más reflexivo, que persigan un aprendizaje más comprensivo que asociativo y que puedan resultar mucho más motivantes (ver Carretero, 1993; Claxton, 1994; Huertas, 1996). Aunque, en todo caso, esto no elimina la dimensión disciplinada de la mayoría de los procesos de

aprendizaje deliberado. Cuando es la propia cultura adulta la que pone en duda la legitimidad de esa dimensión mediante su contraposición con el juego y el consumo (haciendo dudar al profesor o al maestro sobre su propia autoridad) el problema no hace sino agravarse a los ojos de los propios alumnos. Lo dijo el antropólogo Claude Lévi-Strauss: "que en este mundo de facilidad y derroche la escuela sea el único lugar en el que haga falta tomarse molestias, soportar una disciplina, sufrir vejaciones progresar paso a paso, pasarlas moradas, eso los niños no lo admiten porque no pueden ya comprenderlo" (citado en Savater, 1997).

Y junto a las virtudes hoy desvirtuadas de la disciplina para una formación intelectual, hay que apuntar también sus ventajas para el desarrollo moral. Evidentemente esto suena a paradoja, pero es que también la obediencia tiene las suyas, como entre nosotros han señalado José Antonio Marina (1997) y Fernando Savater (1997). Uno de los reproches que siempre se ha planteado a aquellas sociedades y culturas que han propiciado un máximo de rigidez y de conformismo en las relaciones entre niños y adultos ha sido la de fomentar el "autoritarismo" de sus jóvenes miembros, convirtiéndolos en potenciales causantes de futuras catástrofes humanas (así, Theodor Adorno, que realizó sus investigaciones sobre la "personalidad autoritaria" buscando nuevas explicaciones de origen social al holocausto nazi que le tocó padecer a él mismo; ver Adorno, 1950). Y, no obstante,

la Psicología del desarrollo, sobre todo desde la perspectiva en que la plantearon autores como Lev Vygotski, ha puesto de manifiesto también cómo la autonomía del niño surge de su obediencia a las órdenes de otros, que son la primera forma en que aquél consigue controlar sus movimientos espontáneos (Vygotski, 1992; para un resumen de sus ideas ver Wertsch, 1985; Kozulin, 1995). Será más tarde, y como consecuencia de la internalización o apropiación de aquellas órdenes, posibilitada por la adquisición del lenguaje, cuando surgirán las acciones voluntarias, que no son otra cosa que el resultado de obedecer a las órdenes propias y no ajenas. Todo lo contrario de lo que acarrea la espontaneidad absoluta que impediría al niño adquirir las experiencias de un control racional o deliberado de sus propias conductas, incapacitándole así para cualquier esfuerzo disciplinado. Por supuesto, que se produzca o no esa transición del comportamiento externamente dirigido al ejercicio libre de las propias acciones dependerá de que los adultos vayan transfiriendo dicho control al niño en diversas esferas de su actividad, pero haciéndole ver también que ello irá siempre unido a un incremento de la responsabilidad sobre sus mismas conductas. Cuestión esta última que también tiene mucho que ver con la disciplina pero en la que ya no podemos entrar, salvo para recordar que sería aquí mismo donde entraría a funcionar la otra dimensión básica que, junto al "ordenamiento" racional de sus actividades, regula la

organización de cualquier sistema social: la evaluación (ver Rivas Flores, 1994).

La educación: algo más que violencia simbólica

Nuestras últimas palabras nos devuelven al problema de las relaciones entre poder y saber, tal y como afecta a la educación formal o, más concretamente, a los contenidos de aquélla. La reducción de la educación formal a mera ideología y el marco general que subyace a dicha interpretación, basada en la concepción del saber como la última y más aviesa estrategia del poder establecido, expresan una visión tan demagógica (en muchos casos sería la misma) como la que planteaba la crítica radical al asunto de la disciplina. Primeramente, y en relación a las anteriores críticas que hemos repasado sobre el carácter clasista y prejuicioso de la educación, no se puede ignorar que, pese a todo, la escolarización obligatoria y la revisión de los contenidos y prácticas tradicionales de carácter discriminatorio han promovido nuevos niveles de igualdad. Los programas y proyectos de integración de minorías étnicas y de deficientes psíquicos y físicos, de educación moral, multiculturalidad, etc., incluso la no obligatoriedad de las asignaturas de religión, constituyen avances evidentes.

Con independencia de estas cuestiones, no obstante, resulta injustificable que hoy mantengamos la interpretación del proceso educativo como un simple ejercicio de

"violencia simbólica". Y no es que la expresión de Bordieu sea del todo inexacta, porque violento es todo aquel acto que supone la aplicación de una fuerza para sacar a algo o alguien de su "estado natural" (ver Martín-Baró, 1983). La educación viola, en la mayoría de los casos, lo que constituyen las tendencias e intereses naturales del neófito, forzándole al aprendizaje de ciertos conocimientos, habilidades, actitudes y valores que la sociedad considera necesario preservar (de ahí su naturaleza esencialmente conflictiva). Lo cual conecta, otra vez, con el tema de la deseada "democratización" de la escuela y la educación y los excesos a los que podría conducirnos dicha propuesta. Terminemos este trabajo con una mínima reflexión sobre este asunto. Proponer, por ejemplo, que sean los alumnos los que, en igualdad de condiciones respecto al profesor o la institución escolar o el propio Ministerio de educación, decidan sobre los contenidos, objetivos y normas de convivencia que han de orientar el trabajo en el aula me parece tanto como restar todo sentido al proceso educativo mismo. Sobre esto, es mejor no engañarse; como dice Fernando Savater (1997), toda educación es "conservadora", es decir, nace del convencimiento de que hay una herencia cultural que merece ser conservada y que, por tanto, se impone (de nuevo, el carácter inevitable del poder). Y ésta es una premisa que, afortunadamente, dan por hecha casi todas las estrategias pedagógicas que tratan de fomentar una organización más democrática de las prácticas educativas,

como el aprendizaje cooperativo o el liderazgo democrático del profesor.

Pero en la perspectiva de Bordieu, esa violación de la natural espontaneidad del niño parece implicar una connotación negativa o peyorativa y es por esto por lo que no me gusta emplear sus propias palabras. Tal vez la mejor manera de contestar a quienes se limitan a criticar a la educación formal (aparte de asumir la verdad que haya en sus denuncias e intentar resolver los problemas que tales autores señalan con acierto) sea la de tratar de imaginar cómo nos iría si la educación, tal y como la conocemos, con todos sus defectos, desapareciera. ¿Cómo serían, por ejemplo, los ciudadanos de un mundo futuro que no se hubieran visto sometidos a la "opresión" de los educadores y las escuelas, los exámenes y los deberes? ¿Sería acaso más fácil para ellos esa vida democrática que algunos casi contraponen a la vida escolar? Por supuesto que no, porque lo que algunos entienden como violencia simbólica constituye, precisamente, la garantía de la pervivencia de la democracia misma que, como sabemos, no se define exclusivamente por la referencia a un sistema de toma de decisiones políticas basada en el criterio de las mayorías sino que exige también ciertas condiciones que difícilmente podrían surgir en una sociedad sin escuelas ni sistemas formales de educación. A saber, (1) la "racionalidad" o "razonabilidad" de los ciudadanos, y (2) un conjunto de valores y reglas morales que hagan posible la convivencia.

(1) La razón, es decir, la capacidad para argumentar y fundamentar los propios puntos de vista, haciéndolos coherentes con la experiencia y con las leyes de la lógica más elemental, así como de reconocer lo que de razonable o racional exista en los argumentos y opiniones de los otros, es una cualidad cuyo desarrollo necesita del aprendizaje formal y deliberado, del conocimiento de las ciencias (en su más amplio sentido, incluyendo las "humanidades", cuya separación de las ciencias naturales y exactas carece de sentido aquí, como ha argumentado Laín Entralgo, 1996) y de la propia lengua.

(2) Con respecto al asunto de los valores y normas de convivencia, hay que recordar que democracia no es sinónimo de neutralidad y es por eso mismo por lo que la educación tampoco lo es ni debe serlo. La aceptación de la opinión de la mayoría está condicionada en todo sistema democrático respecto a ciertos valores y premisas morales de carácter abstracto (igualdad, libertad, respeto a la vida, derecho de opinión, manifestación, etc.) cuyo origen aún no ha sido localizado en ninguna cadena de ADN

sino que viene a constituir lo que podríamos llamar una "cultura de los derechos humanos", como dice el filósofo Richard Rorty (1998). Es decir, la democracia exige una preparación, como la exigen otras tantas facetas de la vida adulta (trabajo, salud, ocio, relaciones humanas, etc.) para las que también intenta preparar la escuela con un propósito único y grandioso, el de la superación de una de las mayores miserias de las que el ser humano puede ser víctima: la ignorancia. Porque, como dice Savater, "donde hay ignorancia, es decir, donde se desconocen los principios básicos de las ciencias, donde las personas crecen sin la capacidad de escribir o leer, donde carecen de vocabulario para expresar sus anhelos y su disconformidad, donde se ven privados de la capacidad de aprender por sí mismos lo que les ayudaría a resolver sus problemas, viéndose en manos de brujos o adivinos que no comparten las fuentes teosóficas de su conocimiento... ahí reina la miseria y no hay libertad" (1997, p. 174). Ojalá, añado yo, todos los niños del mundo hubieran podido cambiar ya el yugo de la ignorancia por la "opresión" de la escuela y el maestro.

Referencias

- ABELLÁN, J.L. (1992). *Historia crítica del pensamiento español*, vol. 8. Madrid: Círculo de lectores.
- ABC (2000). Violencia en los centros educativos. 1, febrero, p. 45.
- ABRAMSON, J.B.; CHRISTOPHER, F. Y ORREN, C.R. (1988). *The Electronic Commonwealth: The Impact of New Media Technologies in Democratic Politics*. Nueva York: Basic Books.
- ALMEIDA, J. (1995). *Sociología de la educación. Notas para un curso*. Barcelona: Ariel.
- ADORNO, T.W. (1959). *The Authoritarian Personality Theory*. Nueva York: Harper.
- ARANGUREN, J.L. (1995). *Ética y política*, en O.C., III. Madrid: Trotta.
- ARENDT, H. (1998). *Crisis de la República*. Madrid: Taurus.
- ARISTÓTELES (1998). *Retórica*. Madrid: Alianza.
- ARONSON, E. (1995). *El animal social*. Madrid: Alianza.
- BACHARACH, S.B. Y LAWLER, E.J. (1980). *Powers and Politics in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BILLIG, M. (1987). *Arguing and thinking*. Nueva York: Cambridge University.
- BOURDIEU, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- BRUNER, J. (1996). *The Culture of Education*. Londres: Harvard University Press.
- CARRETERO, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Madrid: Edelvives.
- CARTWRIGHT, D. (1959). *Studies in Social Power*. Ann Arbor: University of Michigan, Institute for Social Research.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- CIDE (1988). *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: Instituto de la mujer.
- CLAXTON, G. (1994). *Educando mentes curiosas*. Madrid: Visor.
- CLEMENTE, M. (1985). Enfoques psicosociales en el estudio de la delincuencia, en J.F. Morales, A. Blanco, C. Huici, y J.M. Fernández-Dols (eds.). *Psicología social aplicada*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- COSER, L. (1961). *Las funciones del conflicto social*. México: F.C.E.
- DAHRENDORF R. (1974). Toward a theory of social conflict. *The Journal of Conflict Resolution*, XI, 2, 170-183.
- DEL RÍO, P. (1996). *Psicología de los medios de comunicación*. Barcelona: Síntesis.
- DOISE, W. Y MUGNY, G. (1984). *The social development of intellect*. Oxford: Pergamon Press.
- DURKHEIM, E. (1989). *Educación y sociedad*. Barcelona: Península.
- EASTON, D. (1965). *A system Analysis of Political Life*. Nueva York: Willy.
- ELÍAS, N. (1987). *El proceso de la civilización (Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas)*. Barcelona: Península.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1995). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- FRENCH, J.R.P. Y RAVEN, B. (1959). The Bases of Social Power, en D. Carwright (ed.), *Studies in Social Power*. Ann Arbor: University of Michigan, Institute for Social Research.

- FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir*. París: Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1978). *Historia de la sexualidad*. Madrid: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1980). *Power/Knowledge*. Nueva York: Pantheon.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Akal.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- HAMILTON, M. (1977). An analysis and typology of social power. *Philosophy of the Social Science*, 7 (1), 51-65.
- HARRÉ, R. (1982). *El ser social*. Madrid: Alianza.
- HUERTAS, J.A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- IBÁÑEZ, T. (1982). *Poder y libertad*. Barcelona: Hora.
- IBÁÑEZ, T. e ÍÑIGUEZ, L. (1988). El poder y los sistemas políticos, en J. Seoane (ed. *Psicología política*). Madrid: Pirámide.
- KOHLBERG, L. (1971). *Collected papers on moral development and moral education*. Cambridge: Moral Education and Research Foundation.
- KOZULIN, A. (1995). *La Psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza.
- LAIN ENTRALGO, P. (1996). El humanismo del hombre de ciencia. *Revista de Occidente*, 185, 105-118.
- LAMO DE ESPINOSA, E., GONZÁLEZ GARCÍA, J.M. y TORRES ALBERO, C. (1994). *Sociología del conocimiento y la ciencia*. Madrid: Alianza.
- LERENA, C. (1986). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- LIPOVETSKI, G. (1994). *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama.
- LOEWENSTEIN, K. (1976). *Teoría de la constitución*. Barcelona: Ariel.
- LUKES, S. (1974). *Power, a radical view*. Londres: McMillan.
- MANN, M. (1991). *Las fuentes del poder social*, vols. I y II. Madrid Alianza
- MARINA, J.A. (1992). *Elogio y refutación del ingenio*. Barcelona: Anagrama.
- MARINA, J.A. (1997). *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona: Anagrama.
- MILGRAM, S. (1974). *Obedience to authority: An experimental view*. Nueva York: Harper and Row.
- MILLS, C. W. (1963). *La elite del poder*. México: F.C.E.
- MILLS, C. W. (1974). Las fuentes del poder en la sociedad, en A. Etzioni y E. Etzioni (eds.) *Los cambios sociales: fuentes, tipos, consecuencias*. México: F.C.E.
- MARTÍN-BARÓ, I. (1983). *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*. El Salvador: UCA editores.
- MUGUERZA, J. (1995). *Desde la perplejidad*. México: F.C.E.
- ORTEGA, J. (1984). *La idea de principio en Leibniz y la evolución de la teoría deductiva*, en O.C. vol. VIII. Madrid: Alianza-Revista de Occidente.
- ORTEGA, F. (1994). La crisis de los sistemas escolares, en F. Ortega (ed.) *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- OVEJERO, A. (1988). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herder.
- OVEJERO, A. (1994). Correlatos psicosociales del fracaso escolar en estudiantes de bachillerato y formación profesional. *Psicothema*, 6, 245-258.

- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1994). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la construcción crítica del conocimiento y la experiencia, en J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez (eds.) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- PETTY, R.E., CACIOPPO, J. (1986). *Communication and Persuasion: Central and Peripheral routes to attitude change*. Nueva York: Springer-Verlag.
- PETTY, R.E., CACIOPPO, J. y GOLDMANN, R. (1981). Personal involvement as a determinant of argument-based persuasion, *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 847-855.
- PRATKANIS, R. Y ARONSON, E. (1994). *La era de la propaganda*. Barcelona: Paidós.
- POZO, I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- RICOUER, P. (1977). *La metáfora viva*. Buenos Aires: Ediciones Megápolis.
- RIVAS FLORES, J.I. (1994). El aula como microsociedad: significación social del aula y de la reforma educativa, en F. Ortega (ed.), *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- ROBBINS, S.P. (1987). *Comportamiento organizacional. Conceptos, controversias y aplicaciones*. México: Prentice Hall.
- RODRÍGUEZ IBÁÑEZ, J.E. (1992). *La perspectiva sociológica*. Madrid: Taurus.
- RORTY, R. (1998). Derechos humanos, racionalidad y sentimentalidad, en S. Shute y S. Hurley (eds.), *De los derechos humanos*. Madrid: Trotta.
- RUSSEL, B. (1938). *Power, a new social analysis*. Londres: Allen and Urbin.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SHODA, Y., PEAKE, P.K. Y MISCHEL, W. (1990). Predicting Adolescent Cognitive and Self-regulatory Competencies From Preschool Delay of Gratification. *Development Psychology*, 26, 6, 978-986.
- SOBRAL, J. (1996). Psicología social jurídica, en J.L. Alvaro, A. Garrido y J.R. Torregrosa (eds.), *Psicología social aplicada*. Madrid: McGraw-Hill.
- STAHELSKI, A.J. Y PAYTON, C.F. (1995). The effects of status cues on choices of social power and influences tactics. *Journal of Social Psychology*, 135, (5), 553-560.
- SUBIRATS, M. Y BRULLET, C. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- SUTHERLAND, S. (1996). *Irracionalidad. El enemigo interior*. Madrid: Alianza.
- TAJFEL, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- TOURAINÉ, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de hoy.
- VALSINER, J. (1996). Co-constructionism and development: A socio-historic tradition. *Anuario de Psicología*, 69, 63-82.
- VYGOTSKI, L.S. (1992). *Obras escogidas*, I y II. Madrid: Visor.
- WEBER, M. (1969). *Economía y sociedad*. México: F.C.E.
- WERTSCH, J. (1985). *Vygotski and the social formation of the mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- WOODS, P Y HAMMERSLEY, M. (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Resumen

Este trabajo aborda uno de los fenómenos psicosociológicos más determinantes en la administración de cualquier conflicto que tenga lugar en el ámbito educativo: el poder. Nuestro análisis ofrece una definición de dicho fenómeno y de sus relaciones con el del conflicto. Asimismo, se pasa revista a las diversas manifestaciones del poder en el proceso educativo y a sus interpretaciones más críticas. Finalmente, planteamos la cuestión de la legitimidad o ilegitimidad de las estrategias de poder que habitualmente caracterizan a la vida en el aula, tratando de poner en cuestión algunas de esas lecturas más negativas anteriormente expuestas.

Palabras clave: Poder, Conflicto, Disciplina, Educación.

Abstract

This article deals with one of the most important psychosociological phenomena that appears in the solution of conflict within the educational system: power. Our analysis provides the reader with a description of the aforementioned phenomenon and its implications in conflict. This paper also studies the different expressions of power in the educational system and their critical interpretations. Finally, the article poses the questions of the legitimacy of strategies related to power that normally appear in schools, trying to question their negative interpretations.

Key words: power, conflict, discipline, education.

Luis de la Corte Ibáñez
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Madrid.
28049 Madrid
luis.cortes@uam.es