

**DE LA FORMACIÓN DISCIPLINARIA A LA FORMACIÓN PERMANENTE: ESBOZO
CRÍTICO SOBRE LAS TRANSFORMACIONES EDUCATIVAS¹**

Jorge Manuel Benítez Martínez² - Raúl Acevedo³ - Nicolás Gayol⁴

Resumen

El presente trabajo de investigación busca realizar un análisis crítico de los cambios teórico-filosóficos de la educación, partiendo genealógicamente desde los postulados kantianos y su enlace con la formación disciplinaria y humanística, para luego, contrastarlos con las agudas observaciones hechas por Michel Foucault. Así mismo, se enfatiza en el avance de las tecnologías y el desarrollo de los medios de comunicación con relación a los cambios en la educación. Resulta imprescindible para esta investigación, la conexión entre el paso de una generación alfabética a una postalfabética, la crisis del humanismo y el auge de la formación permanente.

Palabras claves: educación, disciplina, humanismo, post-alfabetismo, formación permanente

¹ El presente trabajo formó parte de la investigación denominada *Análisis crítico de la implementación de la modalidad virtual de enseñanza en la educación superior durante la pandemia del COVID-19*. Investigación presentada en el marco de la Convocatoria “Proyecto de Investigación del Rectorado de la Universidad Nacional de Asunción”, 2021.

² Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía. Paraguay. Correo electrónico: posidonio@gmail.com

³ Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía. Paraguay. Correo electrónico: raulinout@gmail.com

⁴ Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía. Paraguay. Correo electrónico: Nicogayol@gmail.com

FROM DISCIPLINARY TRAINING TO PERMANENT TRAINING: CRITICAL OUTLINE ON EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS

Abstract

The present research work seeks to make a critical analysis of the theoretical-philosophical changes in education, starting genealogically from the Kantian postulates and their link with disciplinary and humanistic training, and then contrasting them with the sharp observations made by Michel Foucault. Likewise, emphasis is placed on the advance of technologies and the development of the media in relation to changes in education. It is essential for this research, the connection between the passage from an alphabetic generation to a post-alphabetic one, the crisis of humanism and the rise of permanent education.

Keywords: education, discipline, humanism, post-alphabetism, permanent education

Introducción

La educación actual pasa por grandes cambios que invitan a una reflexión crítica sobre la misma. En ese caso, la filosofía no puede quedar exenta de problematizar tales transformaciones; para tal propósito, el siguiente trabajo se acerca a los planteamientos de célebres pensadoras y pensadores sobre la formación educativa y su relación epocal, desde la Ilustración hasta la actualidad, para, a partir de los mismos, analizar críticamente la relación entre tecnología y educación.

Para lo expuesto, siguiendo una metodología cualitativa de contrastación bibliográfica e interpretativa, se desarrollará primeramente una genealogía del modelo de educación entendida, en primera instancia, como modelo kantiano, para después pasar al modelo disciplinario, planteado por Michel Foucault, hasta su crisis como institución. Posteriormente, se analizarán los grandes cambios generados por los avances tecnológicos y el desarrollo de los medios de comunicación en la esfera educativa; este aspecto será clave para relacionar la crisis del modelo disciplinario con las formulaciones de Marshall McLuhan, Peter Sloterdijk y Franco Berardi BFO, referidas a la generación postalfabética, y el abordaje analítico de Gilles Deleuze de las sociedades de control y la formación permanente, ampliado en las disquisiciones de Paula Sibilia.

1. Genealogía del modelo kantiano de educación I: humanismo y disciplina

1.1. Modelo kantiano de la educación: la Ilustración

El filósofo chileno Rodrigo Castro Orellana (2004) ha dicho que la actualidad del discurso pedagógico se sostiene por una constitución puntual del conocimiento educacional de la modernidad, formada alrededor del siglo XVII y XVIII, con relación a otros campos disciplinarios (biología, psiquiatría, sociología y análisis económico). Para tal propósito, el discurso pedagógico se sirve del “humanismo antropológico” basado en los ideales modernos e ilustrados de la concepción del ser humano como sujeto racional, autónomo y libre. Este discurso funciona como piedra angular para sostener un número significativo de nociones referidas al papel del pedagogo, la familia y la escuela en el proceso educativo. Sobre el punto, la figura de Immanuel Kant marca un antecedente importante respecto a la disciplina y la educación.

Se puede citar varias obras fundamentales para la pedagogía moderna, como la *Didáctica Magna* de Jan Amos Comenius, o la *Guía de las escuelas cristianas* de Jean-Baptiste de La Salle, o el conocido *Emilio, o de la educación* de Jean-Jacques Rousseau⁵; pero es Kant y su obra *Pedagogía* la que guarda una gran importancia, ya que como bien dice Fernández Enguita (2009), “su influencia en la pedagogía fue inmensa” (p. 7). Dicha obra, *Pedagogía*, está constituida por las lecciones de Kant impartidas a fines del siglo XVIII y publicadas en 1803, donde establece los fundamentos para una educación de corte humanista, basada en una concepción perfectible de la naturaleza humana acorde a los ideales de la ilustración. Para el filósofo prusiano, la educación es propia de la especie humana “el hombre es la única criatura que tiene que ser educada” (Kant, 2009, p. 27). El ser humano puede ser perfectible y solo lo logrará por medio de la educación “el hombre sólo por la educación puede llegar a ser hombre” (Kant, 2009, p. 31).

Las afirmaciones anteriores presuponen el carácter “inculto” del ser humano al llegar al mundo, pues este, a diferencia del animal que sobrevive gracias a sus instintos, no posee por naturaleza las capacidades para la supervivencia, siendo esta condición “naturalmente insuficiente” la razón fundamental de la importancia de la educación en la constitución del ser humano. Al respecto, Ileana P. Beade (2011) sostiene que “la condición de hombre no es entendida aquí, por consiguiente, como algo meramente dado, sino como un estatus que ha de ser adquirido a través de un proceso en esencia pedagógico” (p. 104). El filósofo prusiano apunta que el hombre necesita de una razón propia, un plan de conducta, y para ello es necesaria la educación, entendida como cuidado, instrucción y disciplina, como esfuerzo que permite sacar “todas las disposiciones naturales de la humanidad” (Kant, 2003, p. 30) y lograr que la animalidad se convierta en humanidad. En cuanto a esto, se puede notar el planteamiento de la educación no como una mera posibilidad, sino como una nota característica de la naturaleza humana, es decir, que “el ser humano no sólo puede, sino que requiere ser educado” (Vargas Guillén, 2003, p. 65). Lo que subyace en Kant es una visión antropológica del hombre, donde es imperativo que sea educado para llegar a ser un verdadero ser humano, ilustrado, racional y autónomo, o en otras palabras, “la salida del hombre de su minoría de edad (Kant, 2010).

⁵ El libro de Mariano Narodowski (1994), *Infancia y poder*, desmenuza genealógicamente los aportes conceptuales en la construcción de la pedagogía en la modernidad. Es así que para profundizar los aportes tanto de Comenius, La Salle y Rousseau es imprescindible su lectura.

Por otro lado, se puede destacar que en la concepción moderna de la educación hay una relación teleológica íntima entre la antropología y la pedagogía (Runge Peña, 2012)⁶. Con relación a esto,⁷ en los planteamientos pedagógicos de Kant (2009) encontramos que “la disciplina impide que el hombre, por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad” (p. 28). El modelo pedagógico kantiano tiene en su centro un ideal de progreso, de un perfeccionamiento progresivo de la humanidad, a través de la cultura y de instituciones guiadas por la razón, siendo la educación esencial para dicho proyecto⁸. Para el autor alemán, la educación del niño, o del hombre, no debe atender aquello que es, sino aquello que debe y puede llegar a ser, “los niños deben ser educados no de acuerdo con el estado presente del género humano, sino de acuerdo con el posible y mejor estado futuro, es decir: según la idea de la humanidad y todo su destino” (Kant, 2009, p. 36-37).

La formación educativa kantiana se compone fundamentalmente de dos momentos: uno negativo, basado en la crianza y disciplina, y otro positivo, basado en la instrucción moral y cívica⁹. La base de la pedagogía kantiana está en la crianza¹⁰ como medio para liberar al hombre de su animalidad, y volverlo así humano, en concordancia con el ideal humanista e ilustrado, “la crianza es, por lo tanto, meramente negativa: es decir, la acción por la que se le quita al hombre su salvajismo. La instrucción es, en cambio, la parte positiva de la educación” (Kant, 2009, p. 28). La disciplina es la instancia negativa necesaria para suprimir el salvajismo, la animalidad, consistente en el dominio de los instintos e impulsos y en la independencia con respecto a las leyes. El ejemplo claro es la instauración del niño en la escuela, no necesariamente para aprender algo, sino más bien para que vaya acostumbrándose a las leyes, a disciplinarse, a estar quieto y observar lo que se les prescribe¹¹ “a fin de que en el futuro no quieran poner en ejecución realmente y al instante

⁶ La importancia de la obra *Antropología pragmática* de Kant, guarda mucha conexión con la *Pedagogía*, en un pasaje, dice lo siguiente: “natural es en general todo aquello que conviene al hombre para un fin. Supone la capacidad de un hombre para aprender y la vocación de la naturaleza para el uso de los talentos. Constituye una cualidad por medio de la cual uno se pone al servicio de los fines más idóneos” (Kant, 1990, p. 99). Posteriormente, realiza una descripción de la relación disciplinaria con el entorno pedagógico.

⁷ Para ahondar los aspectos teleológicos en términos antropológicos e históricos, en Kant, se puede ver sus “escritos menores”: Kant (2004a, 2004b, 1990, 2010).

⁸ Para Beade (2011, 2016), la idea de progreso es la piedra medular en la cosmovisión y la práctica pedagógica de Kant.

⁹ Si bien no se indagará demasiado en el aspecto moral y cívico, esta tiene que ver con la forma para que el hombre pueda vivir y obrar libremente en la sociedad (Kant, 2009).

¹⁰ La idea de “crianza” en el pensamiento filosófico ya tiene un antecedente y es el propio Platón (1988) y es en el *Político*, donde desarrolla una teoría de la “crianza colectiva de los hombres” (p. 523), cuya función es la encargada al político.

¹¹ En un pasaje de la *Pedagogía*, Kant (2009) utiliza la metáfora del enderezamiento del árbol para explicar el papel de la educación, “el árbol plantado solo en un campo, crece torcido y extiende sus

todas sus ocurrencias” (Kant, 2009, p. 29). Se enfatiza que la falta de disciplina y de instrucción de los educadores los convierte en malos educadores de sus pupilos, sosteniendo que aquel que no es ilustrado es necio, como también, aquel que no es disciplinado es salvaje (Kant, 2009). La disciplina es primordial, ya que su propia falta es un mal enorme para la cultura, pero afirma que con el tiempo se puede adquirir, en tanto que la barbarie jamás se puede transformar o corregir.

En síntesis, la primera etapa de la educación del estudiante ha de ser pasiva, sumisa y obediente, mientras que en la segunda etapa entra en juego el uso reflexivo de su libertad, sometido a las leyes. Kant (2009) dice que “en la primera hay una coacción mecánica; en la segunda, una coacción moral.” (p. 41). Con relación a la disciplina, uno de los autores que más ha trabajado y analizado el modelo disciplinario fue el francés Michel Foucault, poniendo sobre la mesa los presupuestos que subyacen sobre la misma. En el siguiente apartado desarrollaremos la crítica planteada por el filósofo francés a la idea de sujeto moderno e ilustrado, que alcanza a la concepción misma de Kant.

1.2. Foucault y la crítica al sujeto: el humanismo kantiano

El modelo pedagógico kantiano se inscribirá como soporte teórico de la educación propia de la Ilustración, pero también de las sociedades disciplinarias, las cuales fueron estudiadas con detalle por Michel Foucault en su libro de 1975 *Vigilar y Castigar*¹². En esta obra, el pensador francés realiza una genealogía de los dispositivos disciplinarios, desarrollados en instituciones o ámbitos de encierro, tales como la cárcel, la escuela, la fábrica, el cuartel, con el fin de corregir, moldear y normalizar las conductas y pensamientos de los sujetos: “el objetivo de este libro es escribir una historia correlativa del alma moderna y de un nuevo poder de juzgar” (Foucault, 2002, p. 23).

El trabajo del francés tiene como presupuesto teórico y principal referente al pensamiento nietzscheano¹³. En ese sentido, la concepción del sujeto en Foucault (2002) difiere

ramas a lo lejos; por el contrario, el árbol que se alza en medio de un bosque, crece derecho por la resistencia que le oponen los árboles próximos” (p. 37). En ese aspecto, siglos después Foucault (2002) plantea su crítica a la disciplina, empleando como ejemplo la lámina 30 de N. Andry.

¹² Antecedente importante respecto a *Vigilar y castigar*, son las conferencias pronunciadas en Río de Janeiro, entre los días 21 y 25 de mayo de 1973. Ver: Foucault (1999a)

¹³ La recepción de Nietzsche tuvo una gran acogida en Francia, donde sobresalen figuras como Bataille, Klossowski, Deleuze, Derrida y por supuesto, Foucault. Se puede ver: Schrift (1995); Pinto (1995).

sustancialmente de la propuesta humanista e ilustrada, o sea, la del sujeto moderno, unitario, constituyente y universal. A diferencia de autores como Descartes o Kant, no habría una naturaleza o esencia humana, ya dada o perfectible de alcanzar, si no, que el sujeto sería producto de una serie de prácticas discursivas y no discursivas, de determinadas relaciones de saber y poder que lo componen, teniendo así un carácter histórico y contingente (Foucault, 2005). Según Muñoz (2017) “el sujeto es por ello producto histórico. La posición foucaultiana atenta contra las corrientes dominantes de la educación actual, que conciben al sujeto como universal, obviando su carácter histórico” (p. 318).

El filósofo francés comprende al sujeto como una forma en tránsito, producto de determinadas relaciones de saber y poder temporales. Por ende, más que partir del sujeto como algo universal y unitario, parte de procesos de subjetivación y sujeción que configuran las subjetividades dentro del entramado social. Esta diferencia en la concepción del sujeto con respecto al sujeto moderno e ilustrado, tiene como claves las nociones de poder y cuerpo. En cuanto al primero, Foucault (2002) deja de lado la concepción tradicional del poder, formulada en términos meramente negativos, formales o jurídicos, entendido como coerción o represión, proponiendo metodológicamente una comprensión del poder en términos estratégicos, positivos o productivos, ya que el poder no solo reprime, sino y principalmente, produce sujetos, realidades y modos de existencia. Además, la concepción tradicional y jurídica del poder reduce su funcionamiento y sus mecánicas a la fuerza represiva del estado y sus instituciones, interpretando al poder como una sustancia o propiedad factible de apropiación o transferencia, representado en la figura del contrato social, siendo el estado su lugar privilegiado; o en el caso del marxismo, entendido como estructura material y económica de la cual emerge toda una superestructura ideológica, política y legal. En cambio, Foucault (2002) comprende las mecánicas del poder como “microfísicas” latentes en todo el cuerpo social, produciendo cuerpos y sujetos por medio de dispositivos, prácticas, discursos, saberes e instituciones. Por ende, el poder para el filósofo francés sería una modalidad y una serie de estrategias basadas en determinados procedimientos y técnicas de dominación “que se descifre en él una red de relaciones siempre tensas, siempre en actividad más que un privilegio que se podría detentar” (Foucault, 2002, p. 27).

El poder, recalcando lo anteriormente dicho, produce y encauza conductas y pensamientos, siendo las disciplinas los instrumentos e instancias de poder que moldean y constituyen cuerpos dóciles y obedientes (Foucault, 2002). En este sentido, las resonancias con Nietzsche en cuanto a una concepción del cuerpo como producto de relaciones de poder es

evidente¹⁴. Ya el filósofo alemán en su *Genealogía de la moral* habría dicho que la conciencia es el producto de la inscripción violenta de la memoria en el cuerpo; una memoria del castigo (Nietzsche, 1996). Si bien los procedimientos disciplinarios ya existían mucho antes del siglo XVII, fue en el transcurso de ese siglo y el XVIII donde las disciplinas se generalizan e inscriben en toda la sociedad, convirtiéndose en la fórmula general de la dominación. Mientras el antiguo régimen de soberanía realizaba, según Foucault (2002), a partir del más atroz castigo corporal, implementando un espectáculo punitivo, siendo un claro ejemplo de ello la cruel ejecución pública de Damiens, por otro lado, con el modelo disciplinario, el castigo del cuerpo se sustituye por el castigo del alma, desplegando una serie de técnicas y procedimientos mucho más sutiles¹⁵; técnicas y procedimientos a su vez “normalizados” por determinados discursos y saberes, que tendrán como fin ya no castigar el cuerpo de manera directa, sino el alma, fabricando “así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)” (Foucault, 2002, p. 126-127).

Desde finales del siglo XVII hasta mitad del XVIII, señala Foucault (2002, 2009), el cuerpo va a tener la atención “técnico-político” del poder, dándose así una “anatomopolítica”¹⁶, donde las disciplinas operan técnica y políticamente sobre el cuerpo para hacerlo manipulable por medio de la sujeción disciplinaria, dentro de un ámbito de encierro. Además, a su vez, no se limita a ninguna institución o aparato, extendiéndose en todo el tejido social, conformando así lo que se llama sociedades disciplinarias. En relación con esto, Foucault (2002) ha recalcado que la disciplina es más bien una modalidad de ejercer el poder, que implica un conjunto de procedimientos, de niveles de aplicación y de metas, a esto, se lo puede llamar tecnologías de poder. Tal tecnología alcanzó el modelo de educación, siendo desarrollado en el siguiente apartado con más precisión.

1.3. Foucault y el modelo disciplinario en cuestión

¹⁴ Se puede remitir a los escritos más obvios como *Nietzsche, Freud, Marx* de 1967 y *Nietzsche, la genealogía, la historia* de 1971.

¹⁵ Tales técnicas sutiles son llevadas por una serie de especialistas (psiquiatras, psicólogos, educadores, etc.).

¹⁶ El término “anatomopolítica” es introducido en el primer tomo de *Historia de la sexualidad: La voluntad del saber*, para describir dos polos de poder que se constituyen: la anatomopolítica centrada en los cuerpos y el biopolítico, centrado en el cuerpo-especie. Ver: Foucault (2009).

El autor que Foucault toma de modelo para describir las mecánicas anatomopolíticas es Julien de La Mettrie, quien fuera famoso por su libro *El hombre máquina*, publicado en 1747. En dicho libro, La Mettrie desarrolla un planteamiento materialista y mecanicista del cuerpo y el alma, señalando la necesidad de un conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios, como de procedimientos empíricos y reflexivos con el objeto de controlar y corregir las operaciones del cuerpo. Para Foucault (2002), La Mettrie planteó una teoría general de la educación, teniendo como centro la “docilidad”, uniendo con la idea de que el cuerpo puede ser analizado, y por supuesto, manipulable, “es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Foucault, 2002, p. 125). Junto a la figura de La Mettrie, se encuentra NicolasAndry¹⁷ y su lámina 30, donde grafica un árbol torcido, enderezado por medio de un palo, representación de “la ortopedia o el arte de prevenir y de corregir en los niños las deformidades corporales” (Foucault, 2002, p. 305), siendo este el más claro ejemplo de la finalidad de la disciplina en el cuerpo: la de corregirlo y normalizarlo¹⁸.

Las disciplinas para tal propósito, el de corregir y normalizar el cuerpo, produciendo con ello subjetividades dóciles y rentables, se sirven de todo un conjunto de procedimientos e instrumentos, desde los cuales “ha nacido el hombre del humanismo moderno”. (Foucault, 2002, p. 130). Uno de los primeros procedimientos es la distribución de individuos en espacios de encierro; Edgardo Castro (2015) describe lo siguiente respecto a la organización disciplinaria: “cuadrulado y articulado, definido en relación con una determinada función y ordenado en términos clasificatorios: cada preso en su celda, cada enfermo en su cama, cada alumno en su pupitre, cada empleado en su escritorio o junto a su máquina” (p. 89). Este procedimiento de distribución espacial consiste en la especificación y clausura de un lugar heterogéneo sobre sí mismo, o sea, su ordenamiento serial y en bloque, dividiendo a los individuos en clases y grupos homogéneos, bajo vigilancia. Por ejemplo, el colegio que, según Muñoz (2017), “se divide en zonas, a cada individuo le es asignado un lugar que le confiere su localización, pero también su aislamiento, sus posibilidades de comunicación y circulación” (p. 320), todo esto para permitir que en cada instante se pueda vigilar la conducta del estudiante.

¹⁷Angry es famoso por su libro *Orthopédie, ou l'Art de prévenir et de corriger dans les enfants les difformités du corps* de 1741, inaugurando la disciplina ortopedia: orthos “erguido” y paideia “educación”.

¹⁸ En el ámbito filosófico paraguayo es José Manuel Silvero Arévalos quien más ha trabajado el tema del disciplinamiento de los cuerpos y en especial, la relación con la escuela. El capítulo “Normales y anormales” de su libro *Sociedad, cuerpo y civilización*, se ajusta totalmente a la descripción realizada por Foucault. Ver: Silvero (2014, p. 205-248).

El modelo arquitectónico de este ordenamiento y distribución espacial está en el panóptico, diseñado por Jeremy Bentham¹⁹ como prisión, como lugar óptimo de encierro para la vigilancia y el control de los individuos, constituyendo el principio general de la dinámica del poder en las sociedades de normalización disciplinaria. Foucault (2002) realiza una descripción bastante detallada del panóptico, subrayando su arquitectura: “una construcción en forma de anillo; en el centro, una torre, ésta, con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo. La construcción periférica está dividida en celdas, cada una de las cuales atraviesa toda la anchura de la construcción” (p. 184). Todo esto para poder situar a un vigilante en el centro y, por otro lado, encerrar en cada celda al loco, enfermo, condenado, obrero o escolar.

El panóptico de Bentham se constituye en el principio general de la anatomopolítica, ya que en su diseño el poder se hace invisible; no se sabe si en el centro se encuentra el vigilante, teniendo como efecto, que la mirada vigilante se interiorice en el individuo, ejerciendo sobre sí mismo el poder disciplinario, maximizando y potenciando sus alcances: “el esquema panóptico es un intensificador para cualquier aparato de poder: garantiza su economía (en material, en tiempo); garantiza su eficacia por su carácter preventivo, su funcionamiento continuo y sus mecanismos automáticos” (Foucault, 2012, p. 190).

Esta organización espacial, divisora y clasificadora de los individuos en grupos o bloques, realizada en instituciones panópticas, tiene como finalidad conformar “cuadros vivos” donde la singularidad de cada individuo es moldeada y homogeneizada en una “multiplicidad ordenada, obediente y útil” por medio de la vigilancia jerarquizada, ya sea del guardia cárcel, del patrón, o del profesor (Foucault, 2002). Empleando así procedimientos de ordenamiento de los individuos, espacialmente hablando, con la intención de dividir y clasificar de acuerdo a su edad, conducta y capacidad, marcando una distribución jerarquizada de los alumnos en el espacio de clase según sus méritos. En tal sentido, se configuran determinadas “prácticas divisorias” a través de diferentes instrumentos de evaluación, que tienen como fin tanto objetivar, clasificar y vigilar a los cuerpos, como constituir subjetividades dóciles y útiles, como bien se refiere Stephen Ball (1993), pueden ser “tests, exámenes, perfiles y clasificaciones en la educación, el uso de los criterios de acceso a distintos tipos de enseñanza y la formación de tipos diferentes de inteligencia, capacidad e identidad escolar en los procesos de enseñanza” (p. 8).

¹⁹ El 1977, en una entrevista hecha por J. -P. Barou y M. Perro, titulado *El ojo del poder*, Foucault cuenta cómo llegó a la idea de panóptico y fue gracias a sus estudios sobre la medicina clínica (Foucault, 1979). Cabe recordar que, en sus conferencias de Río de Janeiro de 1973, para Foucault (2019a), Bentham era más importante que Kant y de Hegel.

El siguiente procedimiento, empleado por las disciplinas, es el control de las actividades, herencia del modelo monástico, el cual impone patrones, repeticiones, ritmos, delimita ocupaciones conformando toda una economía del cuerpo y el tiempo. Una eficiencia corporal, según Foucault (2002), que combate todo tipo de ocio o pérdida de tiempo útil, formando y corrigiendo desde los más pequeños y minuciosos detalles²⁰, ya sea el modo de agarrar el lápiz, la postura al sentarse o pararse, el modo de escribir o leer, etc. El control disciplinario de las actividades se constituye en todo un conjunto de normas y regulaciones relativas a la posición del cuerpo, sus gestos, sus acciones, en relación con su articulación, a un objeto que manipula y la duración de la tarea. Foucault (2002) indica que, a comienzos del siglo XIX, se planteará que la enseñanza posea el empleo de tiempo, desde tal hora a tal hora, por ejemplo: entrada del instructor, la llamada del instructor, entrada del niño y oración, entrada en los bancos, uso de pizarra y fin de dictado, todo siguiendo un horario estricto.

A la distribución serial y en bloque de los individuos en un espacio, y el control minucioso de las actividades, se complementa la capitalización del tiempo, con el mismo objetivo de maximizar las energías de trabajo, reduciendo cualquier desperdicio de tiempo útil. Muñoz (2017) ha sostenido que cada segmentación escolar, se organiza de menor a mayor complejidad, todo esto para que se pueda distribuir a los estudiantes de acuerdo a su nivel y antigüedad, subrayando lo siguiente: “la división en cursos y ciclos, observable en las escuelas hoy en día, corresponde a tal procedimiento disciplinario” (p. 321). Entonces, atendiendo a lo planteado, es posible sostener que el control del tiempo es clave, imponiéndose en la práctica pedagógica, especializando, calificando, dando lugar a una pedagogía analítica, muy minuciosa en su detalle. Esto obviamente se conecta con el empleo del tiempo estricto, donde pesa todo un sistema de prohibiciones y obligaciones (Foucault, 2002). Atendiendo al papel del tiempo, la antropóloga Paula Sibilia (2005), ha sostenido que, dentro de los principales emblemas de la Revolución industrial, la más importante es el reloj²¹. Ya que “ese aparato sencillo y preciso, cuya única función consiste en marcar mecánicamente el paso del tiempo, simboliza como ningún otro las transformaciones ocurridas en la sociedad occidental en su ardua transición hacia el industrialismo y su lógica disciplinaria” (Sibilia, 2006, p. 18).

²⁰ Dato relevante que subraya Foucault (2002), es que toda esta cuestión del detalle, se puede encontrar como gran referente a La Salle, anteriormente citado.

²¹ Mucho antes que Sibilia, Lewis Mumford en su obra *Técnica y civilización*, ya se había pronunciado respecto a la figura del reloj, en consideración dice: “pues el reloj no es simplemente un medio para mantener las huellas de las horas, sino también para la sincronización de las acciones de los hombres” (Mumford, 1992, p. 30-31).

Foucault (2002) resume el funcionamiento de estos procedimientos disciplinarios con relación a los cuerpos que controla en varios tipos de individualidad. Basta recordar, nuevamente, que el poder disciplinario fabrica cuerpos, dotados de cuatro características: “es celular (por el juego de la distribución espacial), es orgánica (por el cifrado de las actividades), es genética (por la acumulación del tiempo), es combinatoria (por la composición de fuerzas)” (Foucault, 2002, p. 155). Acompañado de dichos procedimientos, el pensador francés alude a instrumentos específicos de la dinámica del poder disciplinario: la vigilancia jerarquizada, la sanción normalizadora y el examen.

En correspondencia a la vigilancia jerarquizada, se remarca, dentro de la escuela, la mirada centralizada del docente “el ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada” (Foucault, 2002, p. 158). El docente tiene la centralidad de la relación, pedagógicamente hablando, teniendo como rol, ser activo y correctivo, moldeando y educando, mientras el alumno tiene un rol pasivo, receptivo, interiorizando la mirada y la vigilancia del docente, como el preso en el panóptico de Bentham. La vigilancia opera integrada al encierro, teniendo siempre un centro en el cual nada escapa a la vista. Muñoz (2017) ha indicado que la vigilancia se integra en el campo pedagógico, siendo una de sus necesidades la numerosa cantidad de alumnos en las instituciones, requiriendo un control que pueda resguardar la organización y el buen concierto. Es así que se escoge dentro de los alumnos sobresalientes a repetidores, oficiales y observadores, que permitan expandir y distribuir eficazmente los roles institucionales de vigilancia.

Otro de los instrumentos disciplinarios, muy propios de instituciones como la escuela, es la sanción normalizadora, constituida por “micropenalidades”: ya sean de tiempo, retrasos o ausencias, o de actividad, de atención, descuido, o concernientes a actitudes incorrectas, como descortesía, falta de respeto a los profesores y los mayores, todas actitudes que no se ajustan a una regla; son desviaciones a la norma, y deben ser castigadas y corregidas. Por eso, “el castigo disciplinario tiene por función reducir las desviaciones. Debe, por lo tanto, ser esencialmente correctivo” (Foucault, 2002, p. 166). Sin embargo, la sanción normalizadora no es necesariamente represiva, ya que no solo castiga, también premia, gratifica, clasifica y divide a los buenos de los malos, con el fin de combatir toda desviación y normalizar las conductas. En ese sentido, “la penalidad perfecta atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye. En una palabra, normaliza” (Foucault, 2002, p. 170).

El siguiente instrumento disciplinario alude al examen, el cual consiste en un mecanismo altamente ritualizado, que une “cierta forma de ejercicio de poder con cierto tipo de formación de saber” (Foucault, 2002, p. 173). El examen combina tanto la vigilancia como la sanción normalizadora, cuya función consiste en medir, evaluar, clasificar y sancionar. Todo esto para establecer sobre los individuos elementos de visibilización, permitiendo diferencias y sancionar, permitiendo al maestro establecer todo un campo de conocimiento, o sea transmitir un saber.

La vigilancia jerarquizada, la sanción normalizadora y el examen constituyen los procedimientos de moldeamiento de los cuerpos y de formación de las almas. Tales aspectos marcan el punto clave del disciplinamiento, pero a mediados del siglo XIX se da una crisis que abre nuevas configuraciones sociales, aspectos que se abordarán en el siguiente apartado.

2.1. Genealogía del modelo de educación II: tecnología, postalfabetismo y control

2.2. El modelo postalfabético: transformaciones tecnológicas y crisis humanista

Si bien el trabajo realizado por Foucault, de una genealogía de los dispositivos disciplinarios, pertenece mayormente a sociedades de los siglos XVIII y XIX, esto no significa que las disciplinas dejen de existir en la actualidad; sin embargo, estas se encuentran en franca crisis (Foucault, 2001)²² a consecuencia de ciertas transformaciones tecnológicas y sociales, producto, entre otras cosas, del avance de las tecnologías de la información y comunicación, junto a la crisis del modelo industrial fordista y la correspondiente emergencia de un modelo posfordista, centrado en una economía de servicios y de la atención.

Con relación a lo aludido, un autor clave resulta Marshall McLuhan²³. El canadiense en los años 60 se hacía eco de tales desarrollos tecnológicos, concretamente, de la aparición de los medios de comunicación de masas como la radio y la televisión, y de sus respectivas consecuencias culturales y antropológicas. Con la publicación de su famoso libro *La Galaxia Gutenberg*, McLuhan (1962) trabaja detenidamente las mutaciones perceptivas, centrándose,

²² En 1978, Foucault (2001), en una conferencia en Kyoto, ya mencionaba que en las sociedades industriales avanzadas las disciplinas perderían eficacia, entrarían en crisis, dando paso a una “nuevo orden interior y control social” (Foucault, 1991).

²³ La importancia de McLuhan es subrayada por Franco Berardi BIFO. Expresa el italiano: “en McLuhan, un autor para mí importantísimo que permite comprender buena parte de la transformación del último medio siglo” (Berardi BIFO, 2007, p. 17).

en un primer momento, en la génesis del “*homo typographicus*”, como aquel hombre civilizado y alfabetizado, en el cual se da una primacía del sentido de la vista sobre los otros sentidos, como causa de la imprenta y de la masificación de los libros (McLuhan, 1962)²⁴. En este sentido, “la invención de la tipografía confirmó y extendió la nueva tendencia visual del conocimiento aplicado, proporcionando el primer ‘producto’ uniformemente repetible, la primera línea tipográfica y la primera producción en masa” (p. 191). Sin embargo, los cambios introducidos por la aparición de la radio y la televisión, dando el paso de una sociedad mecánica a una electrónica, tienen como efecto la aparición de una “aldea global”. Para McLuhan (1977) tal aparición, plantea un problema de tinte antropológico, al respecto dice:

El hombre electrónico, al hallarse en una arena de información simultánea, también se ve excluido cada vez más del mundo (visual) más tradicional y antiguo donde el espacio y la razón parecen ser uniformes, estables y estar relacionados. En cambio, el hombre occidental (visual y secuencial) se descubre ahora relacionado con la información, en forma habitual, estructural que son simultáneas. (p. 30)

El efecto de la aldea global, dentro de los cambios del hombre, no deja de lado las problemáticas que giran en torno a la educación. Para Carpenter y McLuhan (1974), en *El aura sin muros*, los cambios traídos por los medios de comunicación abren nuevos lenguajes, expresiones, dándose acceso al conocimiento al mundo. Los muros del aula, inscripto en el modelo tipográfico, enfatizando y privilegiando lo individual y visual, exclusivo de la formación educativa, queda debilitada y en crisis, y, por otro lado, las nuevas tecnologías son vistas como amenazas u obstáculos para el proceso educativo. Berardi BIFO (2007) ha sostenido que “las tecnologías de la comunicación han trastocado (...) los paradigmas fundamentales del humanismo moderno” (p. 181-182), ya que la constitución cognitiva de la generación electrónica que recibe información simultánea es muy distinta de la generación alfabética. El autor italiano ha subrayado, que tal transmisión intergeneracional aparece de manera inestable al mostrarse en juego, lo que se puede llamar, generación post-alfabética y los cambios que traen consigo (Berardi BIFO, 2007); las formas de comunicación se transforman, adquieren nuevas configuraciones de

²⁴ Para McLuhan (1962), existe una diferencia importante, y este era que en la época medieval primaba una percepción audio-táctil, ya que eran esencialmente fonéticas a no contar con un alfabeto escrito.

relacionamiento, provocando que más de uno haya anunciado un colapso en el sistema de enseñanza²⁵.

Otro autor contemporáneo que sigue dicha estela, es el filósofo Peter Sloterdijk, quien, en su conferencia de 1997, *Normas para el parque humano*, realiza una aguda crítica a los postulados del humanismo, definido como “el efecto de la transmisión, la interpretación y la asimilación del mensaje de los autores clásicos” (Sloterdijk, 1999). Provocación que subraya la importancia de la formación del hombre, poniendo de relieve la domesticación humana²⁶ y el fracaso del humanismo. Para el alemán, el humanismo no sería otra cosa que una ficción literaria llevada a cabo por una comunidad de lectores y autores clásicos, que conforman un canon de lectura, el cual, sin embargo, pierde toda vigencia por la puesta de escena de los *mass media*, ya sea la radio, la televisión, y hoy en día internet.

Este modelo humanista e ilustrado de educación estaría sustentado en la disciplina, la escritura y alfabetización, como bien lo menciona Sloterdijk (1999) “lo que se llama ‘*humanitas*’ desde los días de Cicerón, pertenece en sentido tanto estricto como amplio a las consecuencias de la alfabetización” (p. 2). La escritura y la alfabetización serían, junto a las disciplinas, las tecnologías o antropotécnicas²⁷ —en términos de Sloterdijk— necesarias para alcanzar el sueño del hombre humanista, en oposición a las fuerzas bestiales que deben ser domesticadas. Es por eso que Sloterdijk (1999) subraya que los seres humanos son “animales bajo influjo del credo del humanismo”. Tales antropotécnicas han quedado en crisis debido a los *mass media*, las nuevas tecnologías, la digitalización y las alternativas de comunicación, bien descritas por Cárdenas Obregón y Díaz Bernal (2021).

Tanto Berardi y Sloterdijk —puntualmente—, para Pablo Manolo Rodríguez (2010), marcan las pautas de los grandes cambios en diversos ámbitos de la sociedad y en especial lo

²⁵Carpenter y McLuhan (1974) ya habían anticipado las críticas que tales cambios generarían, tales posiciones pesimistas ya se habían visto con el libro impreso, al amenazar los procedimientos orales de enseñanza.

²⁶ Los términos que ha utilizado Sloterdijk le han traído más de un problema, acusándolo de eugenicista o conservador, pero como bien dijo en *La domesticación del ser*, la cuestión de fondo es antropológica, “responde a un teorema claramente perfilado de la antropología histórica: según él, el “hombre” es en el fondo un producto, y solo puede ser entendido —dentro de los límites del saber actual— examinando analíticamente sus métodos y relaciones de producción” (Sloterdijk, 2011, p. 100).

²⁷ El término “antropotécnica” hace alusión —dicho de manera muy resumida y grosera—, a las operaciones que realizan unos hombres sobre otros, pero también operaciones sobre uno mismo. Según Castro-Gómez (2012), Sloterdijk no se preocupa por identificar “quiénes son los sujetos de la crianza, pues está convencido de que las antropotécnicas” (p. 68). Noguera-Ramírez (2017) ha identificado a la antropotécnica como elemento ineludible para reflexionar sobre las formaciones educativas actuales, entendida esta como “formación”.

referente a la educación, subrayando la época postfabélica que atraviesa actualmente la realidad, la cual operaría sin el primado tipográfico nacido con la imprenta, ni con los ideales filosóficos del humanismo en decadencia.

2.2. Gilles Deleuze y la formación permanente: la educación en las sociedades de control

El autor que mejor trabajó dichas mutaciones en relación con la sociedad disciplinaria fue Gilles Deleuze, quien, en su breve, pero incisivo *Post-scriptum sobre las sociedades de control*, publicado en 1990, planteó la crisis de las sociedades disciplinarias, transformándose en lo que se llamará sociedades de control²⁸. Deleuze se podría considerar, en este aspecto, heredero de Foucault (Rodríguez, 2010), ya que tomó su teoría y lo llevó a nuevos asideros teóricos, no explorados en su momento.

Deleuze va a partir de Foucault para elaborar un programa que sirva de base para comprender las transformaciones dentro del régimen de poder y dominación, producidas desde la segunda mitad del siglo XX como consecuencia del desarrollo de nuevas tecnologías de la comunicación e información, tema también trabajado por Félix Guattari (2015). Deleuze se servirá del escritor norteamericano William Burroughs al utilizar su término de control²⁹, para referirse a esta nueva modalidad de poder, en la cual la vigilancia no necesita de instituciones ni ámbitos de encierro para operar, ya que lo hace como un “poder a distancia”, lo que Sibilia (2006) describe como “la implantación gradual y dispersa de un nuevo régimen de poder y de saber” (p. 25), derribando las paredes tan características de las sociedades disciplinarias, asumiendo una nueva lógica.

Las sociedades de control, al no necesitar del encierro, se despliegan en espacios abiertos a través de “tendencias estadísticas y de flujos de información, que permiten regular conductas, esto, estimularlas y limitarlas cuando sea necesario. (...) Lo que impulsa a las sociedades de control es la centralidad de la información” (Rodríguez, 2015, p. 373). Aquí se marca los cambios rápidos y constantes, donde impera un poder menos evidente, sutil y eficaz. Mientras los lugares de encierro servían de “moldes”, con el propósito de normalizar

²⁸ Anteriormente, se había citado que ya Foucault en Kyoto veía la crisis de las disciplinas, pero se agrega que, en sus clases de 1978, *Seguridad, Territorio, Población*, desentraña las dinámicas del poder, indicando el auge de las sociedades securitarias (Foucault, 2006) y posteriormente, Deleuze enfatizará nuevamente tal crisis.

²⁹ Según Rodríguez (2010), Deleuze extrae la idea de los libros *Naked lunch* (1959), *The ticket thatexplode* (1962) y *Nova express* (1964).

y homogeneizar los cuerpos individuales, buscando con ello producir sujetos-masa, los controles de este nuevo régimen de poder operan por “modulación”³⁰, como una suerte de “molde autodeformante que cambia constantemente y a cada instante, como un tamiz cuya malla varía en cada punto” (Deleuze, 2006, p. 2). Mientras que el moldeado disciplinario necesita del encierro para actuar, en la modulación del control, la vigilancia está más relacionada con tecnologías que con instituciones, al punto que las primeras rompen los muros de la última. El moldeado de las disciplinas, por lo tanto, no es flexible; una vez que la materia adquiere su forma, queda así, mientras la modulación del control es “metaestable”, esto significa que está controlado de tal manera que regula los cambios de las estructuras dentro de ciertos regímenes o parámetros. Los dos ejemplos que contrapone la antropóloga Paula Sibilia (2006) son, primeramente, la del árbol torcido que debe enderezarse, y segundo, la semilla alterada, programada genéticamente para ser determinada de tal manera.

Dichos ejemplos muestran a la perfección la diferencia entre la disciplina que opera moldeando externamente los cuerpos por medios mecánicos, realizando con ello una ortopedia corporal, mientras que el control modula, operando sobre los posibles cambios internos del cuerpo. En este sentido, dice Deleuze (2006), que las antiguas sociedades de soberanía operaban con máquinas simples, palancas, poleas, relojes; las sociedades disciplinarias se equiparon con máquinas industriales, energéticas; las sociedades de control actúan mediante máquinas informáticas (2006, p. 3). Las sociedades disciplinarias actuaban como un poder masificador e individualizador, es decir, constituyendo cuerpos homogéneos, pero a la vez moldeando la individualidad. En las sociedades de control, por el contrario, ya no se opera con el par masa-individuo. Los individuos se han convertido en “dividuos”, y las masas, en muestras, datos o bancos dentro de un centro de información. (Deleuze, 2006, p. 3)

El filósofo francés menciona un punto clave, que en las disciplinas siempre se empezaba de nuevo (de la escuela al cuartel, del cuartel a la fábrica), pero en las sociedades de control nunca se termina nada: la empresa, la formación, el servicio. (Deleuze, 2006, p. 3). Esto lo grafica claramente utilizando la obra *El proceso* de Franz Kafka: la “absolución aparente” efectuada entre encierros, propia de las sociedades disciplinarias, y el “aplazamiento ilimitado”, en continua variación, perteneciente a las sociedades de control. (Deleuze, 2006,

³⁰ “Modulación” es un término sacado de Gilbert Simondon, según Yuk Hui (2015), esta ha servido a la filosofía deleuziana para resistir a las fuerzas moldeadoras de la tradición aristotélica-kantiana y por supuesto, filosófico político.

p. 3). Pero lo que interesa sobre este aspecto, es la sustitución de la fábrica por la empresa, y la escuela por la formación permanente. El sujeto dócil de las disciplinas da paso a un sujeto en permanente formación³¹. Estas nuevas tecnologías de subjetivación ya no actúan sobre el cuerpo externo, moldeando y normalizando como el árbol torcido en la lámina de *Vigilar y castigar*, si no que configuran individuos que se autorregulan y autogobiernan, como bien lo menciona Muñoz (2017):

Promovido el individuo como eje de la autorregulación, el sistema educativo ya no es esa fábrica que tiende a reforzar las desigualdades sociales que conviene remediar sino el lugar en que el individuo flexible construye su 'empleabilidad' en el marco de la competitividad escolar. (p. 325).

Tal afirmación trae consigo nuevas problemáticas para la formación educativa. Sobre este punto, una de las autoras que más lo ha trabajado es Paula Sibilia, en su libro *Redes o paredes. La escuela en tiempos de dispersión*. A diferencia del sujeto dócil, actualmente aparece la figura del sujeto activo, creativo y autónomo, capaz de aprender, "la situación de aprendizaje ya no está asegurada en la transmisión del conocimiento por parte del profesor, sino que se apoya en las operaciones que cada chico logra realizar con las herramientas de que dispone" (Sibilia, 2012, p. 125). Ya no se trata de alcanzar el ideal homogeneizante planteado por Kant, sino que, con los cambios actuales, se busca un servicio adecuado a cada perfil, una flexibilidad que conduce a una hiperactividad e hiperconexión en medio de una apabullante sobre información, que exige formarse permanente.

Conclusión

A lo largo del presente trabajo se han abordado las grandes reflexiones teóricas respecto a la educación. Kant, como se ha visto, marcó la concepción educativa de la ilustración, siguiendo una estela humanista y poniendo como eje principal el disciplinamiento. Atendiendo al presupuesto antropológico y su lógica de perfectibilidad del hombre, donde se ha subrayado la centralidad del papel de la instrucción para la disposición de las habilidades propiamente racionales, alejadas de toda animalidad. Estos presupuestos, siglos después, fueron cuestionados por Foucault, desmontando todos los mecanismos que subyacen sobre el disciplinamiento, remarcando todo un engranaje de poder, denominado anatomopolítica. Foucault ha cuestionado la propia idea de sujeto ilustrado, poniendo sobre la mesa cómo los

³¹ Lo sorprendente del asunto, es que Deleuze ya en los 90 había anticipado los cambios que se avecinaban, en especial sobre la formación permanente y sus nuevas dinámicas, tan normalizadas y ya acostumbradas actualmente.

mecanismos disciplinarios configuraron la corrección y normalización de los cuerpos, buscando su moldeamiento homogeneizante. Vigilancia jerarquizada, sanción y examen fueron los procedimientos que sirvieron para moldear los cuerpos y las almas, pero como bien se vio, entraron en crisis con las sociedades industriales avanzadas, lo que dio pauta a nuevas transformaciones, destacando entre ellas, la del orden educativo.

Para explicar estos cambios, se valió de las reflexiones primeramente de McLuhan, ya que fue uno de los que vaticinó dichas transformaciones después de la mitad del siglo XX, consistentes en los avances tecnológicos y del desarrollo de los medios de comunicación masivos, como de su efecto cultural y antropológico. Su idea del "*homo typographicus*" describió la primacía de la vista sobre otros sentidos, un nuevo medio perceptivo y exploratorio, con la invención tipográfica y la masificación de los libros, pero además anunció que, como consecuencia de los cambios y avances antes mencionados, el hombre se movería dentro de la simultaneidad de la información, volviéndose ya no alfabético sino postalfabético. Con relación a esto, siguiendo las huellas dejadas por McLuhan, Berardi BIFO realizó un diagnóstico que repercute los cimientos modernos del humanismo y la concepción propia de la enseñanza, exhibiendo que la generación electrónica se mueve en coordenadas muy distintas a la alfabética. Con Berardi BIFO, aparece la figura de Sloterdijk, que amplía lo postulado por ambos autores, sosteniendo que el humanismo en decadencia necesita de nuevas antropotécnicas formativas y educativas para la actualidad, analizando los métodos y las relaciones de producción.

Para englobar todo lo anteriormente exployado, se remitió a las reflexiones de Deleuze. El pensador francés, continuando las formulaciones foucaultianas, ha reconsiderado y renovado el diagnóstico de las disciplinas, puntualizando la centralidad de las nuevas tecnologías de la comunicación e información, conformando lo que llamó sociedades de control. Este autor sostuvo que las formas de relacionamiento ya no implican lugares cerrados, sino de dispersión, ya no de constitución moldeadora de los cuerpos y las almas, sino de modulación constante, lógica que alcanza a la educación con la idea de formación permanente. Aunque Deleuze no llega a explicar detenidamente ese aspecto, Paula Sibilia, tomando los rastros dejados por el filósofo francés, ha aseverado que el sujeto educativo actual se sustenta en la actividad, creatividad y autonomía, dejando el papel del profesor como de acompañante.

El punto antedicho, marca el aporte principal del presente trabajo, en la necesidad de rastrear los cambios ocurridos en el ámbito educativo hasta la actualidad, y en la

emergencia de un nuevo sujeto a formar dentro de las tramas de las tecnologías y los medios de comunicación. La formación disciplinaria, devenida en formación permanente, abre las puertas para nuevas reflexiones en torno a lo que acontece en el plano educativo, sosteniendo que para tal propósito es necesario una reflexión crítica y abierta.

Bibliografía

Ball, S (Comp.) *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber*. Madrid: Morata.

Beade, I. (2011). Educación y progreso. Una mirada desde la reflexión pedagógica kantiana. *Signos Filosóficos*, vol. XIII, nro. 25, p. 101-120.

_____. (2016). Educación y progreso en la reflexión pedagógica kantiana. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), p. 649-662.

Berardi BIFO, F. (2007). *Generación post alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Castro, E. (2015). *Introducción a Foucault*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Castro-Gómez, S. (2012). Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk. *Revista de Estudios Sociales*, no. 43, p. 63-73.

Castro Orellana, R. Foucault y el saber educativo (Primera parte: herramientas para una teoría crítica sobre la educación). *Revista electrónica diálogo educativo*, año, nro 8, pp. 40-50.

Carpenter, E y McLuhan, M. (1974). *Aula sin muros*. Barcelona: Laia.

Deleuze, G. (2006). Posdata sobre las sociedades de control. En: Ferrer, Christian (ed.). *El lenguaje libertario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Altamira.

Foucault, M. (1979). El ojo del poder. En Bentham, J. *El panóptico*. (p. 9-28). Madrid: La piqueta.

_____. (1991). Nuevo orden interior y control social. En *Saber y Verdad* (p. 163-166). Madrid: La piqueta.

_____. (1999). La verdad y las formas jurídicas. En *Estrategias del poder* (p. 169 - 182). Barcelona: Paidós.

_____. (2001). La sociétédisciplinaire en crise. En *Dits et écrits II*. París: Gallimard.

_____. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

_____. (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.

_____. (2006). *Seguridad, Territorio, Población*. Buenos Aires: FCE.

_____. (2009). *Historia de la sexualidad: La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Hui, Y. (2015). Modulation after Control. *new formations: a journal of culture/theory/politics*, 84, p. 74-91.

Kant, I. (1990). *Antropología pragmática*. Madrid: Tecnos.

_____. (2009). *Pedagogía*. Madrid, España: Akal.

_____. (2010). *¿Qué es ser ilustrado?* México: UNAM.

_____. (2004a). Idea de una historia universal desde el punto de vista cosmopolita. En *Filosofía de la historia* (p. 17-32). Buenos Aires: Terramar.

_____. (2004b). Reiteración de la pregunta de si el género humano se halla en constante progreso hacia lo mejor: En *Filosofía de la historia* (p. 151-165). Buenos Aires: Terramar.

Narodowsky, M. (1994). *Infancia y Poder*. Buenos Aires: Aique.

Noguera-Ramírez, C. E. (2017). La formación como "antropotécnica". Aproximación al concepto de Peter Sloterdijk. *Pedagogía y Saberes*, nro. 47, p. 23-30.

McLuhan, M. (1964). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Buenos Aires: Paidós.

McLuhan, M. (1972). *La Galaxia Gutenberg: génesis del Homo Typographicus*. Madrid: Aguilar.

McLuhan, M. (1977). *La comprensión de los medios como extensiones del hombre*. México: Diana.

Muñoz, G. (2017). Identidades o subjetividades en construcción. *Revista de Ciencias Humanas*, nro. 37, pp. 69-90.

Mumford, L. (1992). *Técnica y civilización*. Madrid: Alianza.

Pinto, L. (1995). *Les neveux de Zarathoustra. La réception de Nietzsche en France*. Paris: Le Seuil.

Platón (1988). *Diálogos, V. Parménides; Teeteto; Sofista; Político*. Madrid: Gredos.

Rodríguez, P. (2010). Posalfabetismo. La formación de la información en las sociedades de control. En: *Pesquisa emeducação: territórios múltiplos, saberes provisórios*. Belém, Brasil: Universidade Federal do Parána.

_____. (2015). Diez preguntas a una posdata misteriosa. Sobre las sociedades de control de Gilles Deleuze. *Actas de las VI Jornadas Debates Actuales de la Teoría Política Contemporánea*. (pp. 371-390). Buenos Aires.

Runge Peña, A. K. (2013). La educación como una antropotécnica contra el salvajamiento humano: paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno. *Revista Educación Y Pedagogía*, 24(62), p. 247–265.

Schrift, A. D. (1995). *Nietzsche's french legacy. A genealogy of poststructuralism*. Londres: Routledge.

Sibilia, P. (2006). *El hombre postorgánico: Cuerpo, subjetividad y tecnología digital*. Buenos Aires: FCE.

_____. (2012). ¿Redes o paredes?: La escuela en tiempos de dispersión. Buenos Aires: Tinta Fresca.

SilveroArévalos, J. M. (2014). *Suciedad, cuerpo y civilización*. Asunción: UNA.

Sloterdijk, P. (1999). *Normas para el parque humano*. Madrid, España: Siruela.

Sloterdijk, P. (2011). Domesticación del ser. Por una clarificación del claro. En *Sin salvación: Tras las huellas de Heidegger* (p. 93-152). Madrid: Akal.