

## De las contribuciones de vigilar y castigar a la problematización de la individualización en la escuela: aproximación a los estudios foucaultianos en educación

*The Contributions of Discipline and Punish to the Problematization of Individualization in School: An Approach to Foucauldian Studies in Education*

**Juan Esteban Alegría Licuime**

Universidad de Los Lagos

<https://orcid.org/0000-0002-4909-5982>

[juan.alegria@ulagos.cl](mailto:juan.alegria@ulagos.cl)

**Zunilda Verónica Hernández Rosas**

Universidad de Los Lagos

<https://orcid.org/0009-0008-3927-2755>

[vhernand@ulagos.cl](mailto:vhernand@ulagos.cl)

Fecha de recepción: 03/10/2025 Fecha de aprobación: 06/11/2025 Fecha de publicación: 27/11/2025

### Resumen

El ensayo analiza la individualización en Foucault a partir del poder disciplinario que emerge en la escuela. El objetivo es comprender los procesos de individualización descritos en la sección «Los medios del buen encauzamiento» de *Vigilar y castigar* y determinar la importancia de la obra en lo que podemos denominar un campo de estudios foucaultianos en educación. La metodología se centra en el análisis hermenéutico filosófico de este apartado clave. La conclusión sostiene que la disciplina crea una individualidad *descendente* (no la del soberano) a través de la vigilancia y la norma, convirtiendo al sujeto (como el estudiante) en un cuerpo dócil y normalizado. Este proceso es una objetivación forzada o *desubjetivación*. A pesar de sus transformaciones, la escuela sigue dominada por este poder disciplinario, lo que la convierte en una institución clave para construir la individualidad. Finalmente, *Vigilar y castigar* se considera el texto fundamental que abrió un campo de estudios para las pedagogías críticas y la relación entre saber y poder en educación.

**Palabras clave:** castigo, disciplina, escuela, individualización, norma.

### **Abstract**

This essay addresses the phenomenon of individualization in light of disciplinary power, focusing its analysis on the context of the school institution. The primary objective is to elucidate the mechanisms of *descending individualization* presented in the section “The Means of Correct Training” from Michel Foucault’s fundamental work, *Discipline and Punish (Surveiller et Punir)*, and to evaluate its contribution to the shaping of the field of Foucauldian studies in education. The methodology is based on a rigorous philosophical-hermeneutic analysis of this key section. The findings demonstrate that school discipline, operating through hierarchical observation and normalizing judgment (or sanction), transforms the subject (the student) into a docile body through a process of forced objectification, or desubjectification. It is concluded that, despite contemporary pedagogical transformations, the school remains a crucial power device that constructs a specific form of individuality. Finally, *Discipline and Punish* stands as the foundational text that articulates the relationship between knowledge (*savoir*) and power, making it essential for critical pedagogy currents.

**Keywords:** punishment, discipline, school, individualization, norm.

### **Introducción**

En el año 2025 se cumplen 50 años de la publicación de *Vigilar y castigar* (en francés, *Surveiller et punir: Naissance de la prison*), obra de Michel Foucault. Considerada un referente obligado en su producción teórica, es uno de los libros más citados y referenciados del filósofo francés. Su traducción al español se publicó en 1976, desde entonces, se han realizado múltiples reimpresiones y ediciones. Su carácter interdisciplinar lo hacen un material utilizado por historiadores, filósofos, juristas, criminólogos, pedagogos, sociólogos, entre otros campos disciplinares. Podemos delimitar una amplia gama de líneas de uso del texto, entre las principales destacan: el análisis de instituciones y las prácticas de poder, los enfoques críticos sobre la prisión, los métodos de vigilancia y control, el poder disciplinario y los procesos de individuación, entre otros temas.

Cabe considerar que el texto corresponde a un conjunto de investigaciones emprendidas por el filósofo alrededor de la década de 1970, y que tienen como objetivo dar cuenta de la relación entre el saber y el poder en la conformación del *ethos* de la modernidad. Como indica Morey (2014), el proyecto de Foucault es hacer una genealogía de la moral moderna, pero no a través del estudio de enfoques abstractos o teorías, sino realizar esta operación a partir de la historia política de los cuerpos. Considerando para ello las mutaciones del poder desde el siglo XVII hasta el siglo XIX, que correlativamente nos muestran el paso del poder soberano al poder disciplinario y, desde este último, al biopoder.

La trayectoria que da origen al texto se puede encontrar de forma directa en otras obras de Foucault como *La sociedad punitiva* (1972-1973) y *El poder psiquiátrico* (1973-1974). Entramado de textos que tiene un cierto cierre con el libro *Los anormales* (1974-1975), donde el autor prolonga sus análisis emprendidos desde 1970 a la cuestión del saber y el poder, con sus respectivas particularidades del poder disciplinario, el poder de normalización y el biopoder. *Vigilar y castigar* está dividido en cuatro apartados: «Suplicio», «Castigo», «Disciplina» y «Prisión», el libro es más que un tratado sobre la prisión moderna, pues en sus páginas se plantea la tesis del *poder disciplinario*. Este micropoder da fundamento a las principales instituciones educativas, médicas, carcelarias y productivas de la modernidad. Desde esa perspectiva, para Foucault la prisión es solamente una forma extrema de lo que se denomina poder disciplinario (Fine, 1993) y cuyas delimitaciones son amplias, subsumiendo bajo esta modalidad el funcionamiento de una vasta gama de instituciones. Particularidades del poder disciplinario son la emergencia de una serie de coerciones que se ejercen en el cuerpo del individuo, a través del encasillamiento del tiempo, el espacio y sus movimientos (Beugré, 2024).

En el caso particular de este ensayo, nuestro foco de atención está en cómo Foucault describe los procesos de individualización a través de las disciplinas, tema relevante cuando pensamos que la escuela tiene como función principal imponer una individualidad y asignar una identidad (Alegría Licuime, 2021; Beltran 2024). Proceso complejo donde el poder es el que nos impone una determinada individualidad (Revel, 2008; Gamero Cabrera, 2021). Al respecto, Foucault es determinante al sostener que el individuo con sus características es el resultado de relaciones de poder que se ejercen sobre los cuerpos, sus multiplicidades, sus movimientos, deseos y fuerzas (Revel, 2008). Por cierto, estos procesos de individualización tienen directa relación con el poder disciplinario, modalidad de poder que clasifica, jerarquiza, delimita, ordena, segmenta, asigna, etcétera; pero también produce individualidad (Foucault, 2002). En función de profundizar en este tema, nuestro trabajo se centra en un análisis hermenéutico-filosófico del apartado II del capítulo «Disciplina», denominado «Los medios del buen encauzamiento», donde se describen las características del proceso de individualización.

Por tanto, formulamos las siguientes interrogantes: ¿Cómo se vinculan los procesos de individualización descritos por Foucault con la escuela?, ¿En qué medida esta individualidad, resultante de las relaciones de poder, se trunca sobre determinados saberes?, ¿Es posible pensar otras formas de procesos de individualización sin la mediación de la disciplina?, ¿Podemos sostener que, con la publicación de *Vigilar y castigar*, se abre un campo de estudios foucaultianos en educación?.

Como supuesto de nuestro trabajo sostenemos que la escuela más allá de sus reformulaciones y cambios sostenibles a través del tiempo sigue funcionando conflictivamente, por el dominio del poder disciplinario (Litichever 2019; Grinberg 2024). Asimismo, y por correlato, la escuela

constituye una de las principales instituciones que construyen procesos de individualización. Estos procesos son precarios desde el punto de vista de los agenciamientos de la subjetividad, porque son contextos de objetivación forzados y tributarios de sociedades de control y disciplinamiento (Guattari y Rolnik, 2006; Litichever, 2019).

### **La escuela obligatoria**

En el libro *Arqueología de la escuela*, Álvarez y Varela (1991) dan cuenta que la institucionalización de la escuela obligatoria es un proceso complejo que ocurre entre el siglo XIX y principios del siglo XX. Si bien dicho acontecimiento está en relación con la realidad de algunos países del viejo continente, claramente hay un consenso que ubica la educación obligatoria por parte del Estado, como una forma de disciplinar y moralizar a las incipientes clases obreras de diferentes latitudes. Como afirma Veiga Neto (2013), citando *Vigilar y castigar*, a partir del siglo XVII emergen nuevas tecnologías de poder centradas en el cuerpo de los individuos, que tienen como objetivo distribuir, dividir y encauzar sus movimientos, voluntades y capacidades. Es una modalidad de poder que persigue construir cuerpos dóciles y corregibles. Por su parte, Larrosa (1995) indica que en Inglaterra fue alrededor de 1830 que el Estado empezó a intervenir en la educación de los niños y los jóvenes; antes de ello, ese papel lo desempeñaba la Iglesia, sobre todo la anglicana Sociedad Nacional y la anticonformista Sociedad Escolar Británica. Asimismo, Martínez Boom (2005) indica que la institucionalidad de las prácticas de enseñanza, es un fenómeno característico de las sociedades hispanoamericanas, dando cuenta que las primeras formas de enseñanza estuvieron emparentadas con los procesos de evangelización; donde además la educación entre pares, la educación clandestina y los estudios en la universidad tomística y en los colegios mayores, constituyeron la tónica de esta primera etapa, antes de la aparición de la escuela con todo su despliegue.

Para Álvarez y Varela (1991) la creación de la escuela moderna se inserta en un contexto de integración de las clases trabajadoras al orden burgués. Ciertamente en esta acción hay una fuerte consideración moral, donde reformadores sociales, higienistas, filántropos, entre otros, asumen como objetivo la integración social del incipiente proletariado al sistema de orden social. La impregnación de una moral del trabajo fue uno de los puntos de apoyo determinantes para la emergencia del poder disciplinario, donde, por cierto, la locura y la ociosidad son consideradas como la antítesis de la moral del trabajo.

Asimismo, la emergencia de la escuela obligatoria se da en el marco de una serie de medidas destinadas al control de las clases populares, posterior a su restauración, a través de políticas sociales como: construcción de viviendas para obreros, creación de cajas de ahorro, nacimiento de la asistencia social, remodelación de barrios, construcción de cárceles y manicomios, inauguración de dispensarios para enfermedades infecciosas, etcétera. Todas estas acciones funcionan como

dispositivos de control que tienen como objetivo fijar a la clase trabajadora a una moral disciplinante, donde uno de los fines es neutralizar e impedir la lucha social. Por lo demás, esta incipiente educación obligatoria tiene una fuerte base autoritaria que persigue amortiguar el conflicto social:

La educación del niño obrero no tiene pues como objetivo principal el enseñarle a mandar sino a obedecer, no pretende hacer de él un hombre instruido y culto sino inculcar la virtud de la obediencia y la sumisión a la autoridad y la cultura legítima. Pero, además, y como en el siglo XIX las intenciones se ocultan menos que en el presente, puede leerse con frecuencia que «cuestan menos las escuelas que las rebeliones» con lo cual quedan suficientemente explicitados los beneficios que las instituciones educativas de pobres reportan a las clases en el poder. (Álvarez y Varela, 1991, p. 49-50)

Es así como la escuela emerge como un espacio fundamentalmente moral y de corrección de los antagonismos de clases durante el siglo XIX. Escuela que para Álvarez y Varela (1991) no era posible de pensar en los primeros tiempos del capitalismo pues el *laissez faire* (del francés, «dejar hacer») implicaba también el trabajo infantil. En estricto rigor, la escuela pública es el resultado de la necesidad de disciplinar a las clases obreras y las incipientes luchas de los trabajadores, en una dinámica donde también se deben considerar las nacientes experiencias de educación autogestionada por los propios obreros. En este contexto, la aparición de la escuela obligatoria hace emerger también otras figuras fundamentales en el proceso de institucionalización de la escuela, hablamos del higienista, el médico puericultor, y la figura central del «maestro». Si bien, Álvarez y Varela (1991) refieren la experiencia de Francia, claramente es posible homologar estos procesos a otras latitudes; donde la imagen de la infancia que los reformadores intentaron instalar tendrá un sentido de prohibición y corrección en las clases bajas, mientras que, para las clases pudientes, implica un reforzamiento positivo del *ethos* de sus propias tradiciones. Este proceso de institucionalización de la infancia a través de la escuela, lo podemos homologar con el concepto de *sedentarización de la infancia* proceso esbozado por Caruso (2005) para explicar cómo la historia de la escuela es también la fijación de la niñez a un espacio de distribución espacial y temporal que reconoceremos como la sala de clases (Alegría Licuime, 2022).

### **La impronta del poder disciplinario**

Uno de los elementos centrales de *Vigilar y castigar* es la consolidación por parte de Foucault de su periodo genealógico, donde adquiere protagonismo la referencia a las relaciones de poder y saber. El libro abre toda una línea de trabajo a partir de la emergencia del poder disciplinario y sus respectivas derivas de control y normalización. Tal modalidad de poder aparece a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, el cual se caracteriza por una serie de técnicas de sujeción que involucran

el control del espacio, el tiempo y el movimiento de los individuos (Revel, 2008). Por cierto, estas formas de sujeción serán características de las principales instituciones médicas, educativas y punitivas de la modernidad hoy complejizadas por la influencia de las tecnologías y las redes sociales (Taboada, 2024).

La etimología de la palabra *disciplina* proviene del latín y presenta dos significaciones: por un lado, refiere a la educación y la enseñanza, y por otro, remite a los métodos bélicos. Esta ambigüedad permite que utilicemos el término en situaciones de castigo, coerción u obligación, como también en el ámbito del conocimiento. Beltrán (2000) destaca que el sentido punitivo es el que tradicionalmente se ha impuesto al significado de disciplina y señala que este proceso implica una relación directa entre disciplina y norma; es decir, la obligación y la coerción se imponen disciplinariamente bajo el amparo de una norma:

En años posteriores, realizada ya esa primera educación, cuando el sujeto entendía cuál era el mecanismo de contención de todo cuanto de reprochable tendía a aflorar en su conducta, el mismo era en sí persona educada, quien, disciplinándose, se sujetaba a la norma. (Beltrán, 2000, p. 58)

La disciplina es concomitante a la norma, esta última se inscribe en el arco de mutaciones del poder que comienzan a operar alrededor del siglo xvii, con la crisis del poder soberano y los cuestionamientos al tratamiento de las relaciones de poder bajo las prerrogativas de la ley, la soberanía y la represión. Es así como la norma pasará a constituirse en la forma como se ejerce el poder, norma que tiene la cualidad no ya de reprimir una individualidad, sino que positivamente constituye una individualidad (Castro, 2004). Si bien, la vinculación entre norma, disciplina y saber es bastante estrecha, no siempre esta relación adquiere plena visibilidad. Según Beltrán (2000) el significado que asocia disciplinas con saberes o con materias de estudio, es el término *asignatura* que proviene del latín *assignatio*, que se traduce como reparto y distribución. De ahí que cuando hablamos de determinada disciplina del saber, nos referimos a un saber que se subsume bajo una asignatura que, a su vez, distribuye y delimita los conocimientos bajo determinados rangos, conceptos, clasificaciones, entre otros.

Ahora bien, volviendo a *Vigilar y castigar*, el poder disciplinario tiene como objetivo la captura total del cuerpo y del tiempo del individuo. Involucra procedimientos continuos de control, generalmente asociados a técnicas de vigilancia y a la denominada *omnivisibilidad*, la cual se explica en el conjunto de anotaciones, registros, clasificaciones, etcétera, que dan cuenta de todas las acciones de los individuos en los espacios disciplinarios (estar siempre visible y observado).

El liderazgo educacional, cuando se analiza desde la perspectiva foucaultiana, se convierte en un ejercicio complejo de poder, control y subjetivación dentro de los espacios escolares. En

*Vigilar y castigar* (Foucault, 2002), se revela cómo las instituciones modernas entre ellas la escuela operan como dispositivos disciplinarios que producen sujetos dóciles y útiles mediante mecanismos de vigilancia, examen y normalización. Esta problematización de la individualización permite comprender que el liderazgo educacional no solo gestiona procesos pedagógicos, sino que también interviene en la formación de identidades, actitudes y comportamientos. Así, el líder pedagógico no debe ser visto únicamente como un gestor de calidad o innovación, sino como un agente que puede reproducir o cuestionar las lógicas de poder que estructuran la escuela (Marichal Guevara et al., 2018, 2021<sup>a</sup>, 2021<sup>b</sup>, 2021<sup>c</sup>; Navarro Corona, et al., 2022; García Gutiérrez, et al., 2023). Desde esta óptica, el liderazgo educacional se redefine como una práctica ética y crítica que busca desplazar el control disciplinario hacia la autonomía reflexiva, generando espacios donde el saber y el poder se orienten al empoderamiento colectivo y no a la subordinación. En este sentido, las contribuciones foucaultianas invitan a repensar la función del líder educativo como un sujeto que, al reconocer las microfísicas del poder en el aula, puede promover una cultura institucional más democrática y liberadora (Moscoso Portillo et al., 2025; Camposeco Pérez et al., 2024).

### ¿Disciplinas positivas?

Como indica Foucault, la disciplina impone una relación de utilidad-docilidad a los individuos y, al mismo tiempo, señala que su contexto de emergencia está estrechamente ligado al estudio del cuerpo. El carácter de control de la disciplina es compartimentado con otras instituciones, es decir, la disciplina de la escuela es la misma que funciona en una fábrica. Esta compartimentación se puede observar entre la diversidad de instituciones disciplinarias: escuela-ejército, escuela-convento, fábrica-prisión, entre otras. Por tanto, el poder disciplinario excede el ámbito de la escuela y constituye la base para el desarrollo del biopoder y de las modernas sociedades de control (Deleuze, 1990).

No obstante, desde el ámbito psicoeducativo se plantea la posibilidad de una *disciplina positiva*, que actuaría a partir de la distinción entre una disciplina punitiva y otra que surge de la adhesión, la participación y la reflexión (Germán, 2004). La disciplina positiva se caracteriza por su condición participativa, que a su vez se relaciona con la generosidad, el diálogo y el consenso. Esta idea de disciplina positiva aparece en forma incipiente en los escritos pedagógicos de Herbart (1983), considerado el padre de la pedagogía científica, quien plantea la idea de una disciplina moralizante, que se desmarca de los métodos punitivos y apela, más bien, a la autorresponsabilidad y al autoconocimiento.

En este contexto, la disciplina positiva persigue igualmente corregir la indisciplina y los síntomas asociados a ella. Se hablará entonces de *sanción* más que de *castigo*, apuntando la importancia no al mismo gesto que se sanciona, sino, más bien, se espera abrir la actividad y la reflexión en torno a la sanción (Germán, 2004). Esta concepción de la disciplina la podemos

encontrar fuertemente vinculada a una serie de teorías que, operando a través de la oposición al castigo, plantean un punto de fuga frente a las tecnologías disciplinarias. Sin embargo, estas teorías siguen ancladas en la grilla disciplina-castigo (disciplina-sanción positiva).

Es aquí donde resulta relevante el aporte original de Foucault, quien no solamente ve en la disciplina la disposición de determinados saberes en correlato con métodos de corrección y encorsetamiento del cuerpo, sino que también identifica a la disciplina como un modelo de individualización; cuestión que podemos catalogar como un proceso histórico que opera a través de diversas instituciones (escuela, hospital psiquiátrico, fábrica, cárcel, entre otros), los cuales modelan y asignan una identidad al sujeto, convirtiéndolo en un cuerpo dócil y normalizado.

### **La individualización y la escuela: la disciplina individualiza por abajo**

El tema central de nuestro trabajo lo constituyen los procesos de individualización que construyen las disciplinas en el espacio escolar. Cabe aquí hacer la diferencia entre *individualización* e *individuación*. El primer proceso remite a la construcción de una identidad propia, pero desde el ámbito de las instituciones sociales, culturales, educativas, etcétera. En cambio, la individuación se entiende como el proceso de construcción del individuo a través de mecanismos psicológicos profundos y que a menudo implican un proceso inconsciente de autorrealización.

Bauman (2006) en el capítulo «El individuo asediado» de su obra *Vida líquida*, realiza un interesante ejercicio de complementariedad entre estos términos, ejemplificando las aporías que conlleva el propio concepto de individualidad, el cual, por un lado, remite al principio existencial de ser diferentes a los otros; pero, al mismo tiempo, es la propia sociedad y sus instituciones las que gestionan este proceso. Considerando la estructura liminal de los términos, en nuestro trabajo planteamos que la individualización y la individuación son procesos que se implican mutuamente, pues partimos de la premisa de que la escuela tiene la misión de crear una individualidad como correlato de una estructura existencial.

Ahora bien, volviendo a los procesos de individualización que analiza Foucault (2002) en el apartado «Los medios del buen encauzamiento», el tema central es la inversión del eje político de la individualización. Es decir, el momento en que la figura del individuo se desplaza de la figura del soberano (representante del máximo poder) hacia los sujetos sobre los cuales recae el poder disciplinario. Partiendo de la premisa que el «rey» logra diferenciarse de los demás por el uso ampuloso de ritualidades, utilización del poder y la distinción simbólica que conlleva el cargo; se trata de un tipo de individualidad ascendente. Desde otra perspectiva, la individualidad del soberano se sustenta en la falta de individualidad entre los otros estamentos; así, en el cuerpo del rey las diferentes multiplicidades adquieren sentido. Complemento de esto último, es la idea del «rey sosteniendo dos cuerpos», un cuerpo somático y material, pero también un cuerpo intangible que permanece

más allá de su propia individualidad y de su muerte. A la individualidad ascendente del rey y sus funcionarios, el poder disciplinario construye una individualidad descendente, operacionalización que es la base de las técnicas de disciplina.

Como ya hemos indicado es a partir de *Vigilar y castigar*, que Foucault desarrolla un meticuloso plan de análisis de las tecnologías y positivities que construyen al individuo por el poder. Proceso histórico que da cuenta del paso de las tecnologías de disciplina a los biopoderes (Revel, 2008). Conviene, entonces, volver nuevamente a la descripción que entrega Foucault (2002) del proceso de individualización y su deriva ascendente:

El «nombre» y genealogía que sitúan en el interior de un conjunto de parentela, la realización de proezas que manifiestan la superioridad de las fuerzas y que los relatos immortalizan, las ceremonias que marcan, por su ordenación, las relaciones de poder, los monumentos o las donaciones que aseguran la supervivencia tras la muerte, el fausto y el derroche, los vínculos múltiples de vasallaje y de soberanía que se entrecruzan, todo esto constituye otros tantos procedimientos de una individualización «ascendente». (p.196)

Por el contrario, en un régimen disciplinario donde el micropoder central es la disciplina, la individualización es, en cambio, *descendente*. Esto significa que, en la medida que el poder se vuelve más anónimo y directamente funcional, aquellos sujetos sobre los que se ejerce el poder tienden directamente a estar más fuertemente individualizados (Foucault, 2002). Esta individualización no se construye a través de ceremonias, ni es el resultado de una genealogía o linaje especial; más bien, se construye a través de la vigilancia, la observación y la norma:

En un sistema de disciplina, el niño está más individualizado que el adulto, el enfermo más que el hombre sano, el loco y el delincuente más que el normal y el no delincuente. En todo caso, es hacia los primeros a los que se dirigen en nuestra civilización todos los mecanismos individualizantes; y cuando se quiere individualizar al adulto sano, normal y legalista, es siempre buscando lo que hay en él todavía de niño, la locura secreta que lo habita, el crimen fundamental que ha querido cometer. (Foucault, 2002, pp.197-198)

Entonces, los procesos de individualización no se dan en un fondo sociopolítico neutro, como bien indica el pensador francés, la necesidad de conformación de esta individualidad es funcional a un modelo de sociedad que se articula a partir de formas jurídicas y contractuales de las sociedades mercantiles, donde los sujetos son individualizados mediante contratos jurídicos, que los sitúan como los átomos de la representación política (Foucault, 2002).

En esta línea más macro de la problemática de la individualización, son importantes los alcances que realiza Martuccelli (2010), quien describe los procesos de individuación en una clave crítica. El autor da cuenta de dinámicas de constitución de la individuación que se combinan en dos

ejes: diacrónico y sincrónico. El primero remite a la historia y los procesos sociales, mientras que el segundo alude a un ámbito más cualitativo, replegado al ámbito cotidiano y al plano existencial.

Es así como Martuccelli (2010) distingue la construcción histórica de un individuo poco singularizado, que se corresponde con las sociedades homogéneas, poco diferenciadas y con escasos círculos sociales, situaciones que coinciden con las sociedades estamentales de los regímenes de soberanía. Por el contrario, en sociedades complejas y altamente diferenciadas, nos encontraremos con una pluralidad de círculos sociales, donde claramente podremos encontrar individuos diferenciados (Dumont, 1987). Lo anterior se entrecruza con la necesidad -de quienes son afines del Antiguo Régimen- de contar con un mercado de trabajadores obligados a vender su fuerza de trabajo a título personal y, al mismo tiempo, el surgimiento de la producción jurídica del individuo como soporte del Estado de derecho.

En términos concretos, para Martuccelli (2010) la individuación designa el estudio del tipo de individuo que se produce estructuralmente en determinada sociedad a través de múltiples factores. En la época actual, el autor manifiesta que la individuación se caracteriza por una marcada acentuación de las singularidades, y por el creciente ámbito de transferencia de las responsabilidades para gestionar con éxito sus propios procesos de individuación. Así, la individualización involucra necesariamente un proceso de desobjetivación, en tanto nos encontramos frente a una objetivación forzada (Revel, 2008).

En resumen, las disciplinas producen individualidad a partir de diferentes técnicas disciplinarias: *distribución espacial, control del tiempo organización de la actividad y la vigilancia constante* (Ocampo Giraldo y Silva Prada, 2018). Estas cuatro modalidades de intervención disciplinaria las podemos reconocer de forma clara en el funcionamiento del espacio escolar. Por ejemplo, en la distribución espacial del aula de clases, se destaca la agrupación de sujetos diferentes en un mismo lugar, espacio que por lo general es clausurado respecto al exterior, apareciendo el encierro como característica principal. A cada individuo se le asigna un lugar, haciendo lo más útil posible el espacio, asignándoles rangos en la lógica de individualizar a estos a través de características físicas, cognitivas y psicobiológicas. Esta individualización y localización de los cuerpos no implica que nos encontremos con una libre circulación; por el contrario, la disciplina distribuye los cuerpos individualizados a través de relaciones de rangos (Ocampo Giraldo y Silva Prada, 2018). En definitiva, la técnica disciplinaria de distribución espacial resulta altamente eficaz para ordenar la multiplicidad.

En este sentido, como indica Ocampo Giraldo y Silva Prada (2018), la organización de esta multiplicidad no es lo decisivo, sino que lo importante es cómo las técnicas disciplinarias ordenan a la misma. Es así como la *tanatopolítica* organiza la multiplicidad a través del castigo; mientras que la disciplina gestiona la multiplicidad por medio de una serie de mecanismos que individualizan los cuerpos, asignándoles a estos últimos un rango, un lugar y una disposición en el tiempo. Esta

organización del espacio tiene en la escuela una relación directa con la distribución del mobiliario y su emplazamiento en el aula de clases. De ahí que los muebles dispuestos en el aula tradicional no son elementos decorativos, sino, más bien, prótesis que sujetan a los estudiantes al proceso educativo. Prótesis que también dan cuenta de la construcción de una individualidad obligatoria gestionada por el poder.

Respecto al control del tiempo los procesos son a través de una serie de mecanismos y disposiciones que recaen sobre las actividades que desarrollan los individuos. Esta gestión del tiempo está directamente vinculada a las viejas disciplinas ejecutadas en los monasterios, pero resignificadas por las disciplinas (Ocampo Giraldo y Silva Prada, 2018). Esta tecnología política de individualización tiene como objetivo tres ámbitos de intervención: establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas y regular los ciclos de repetición. No obstante, no solamente se trata de controlar el tiempo sino de cualificarlo, haciendo un paralelismo entre tiempo-útil, individuo-útil. Lo anterior se entrecruza con la organización de la actividad, la cual se puede explicar a través de varios procedimientos: dividir la duración del tiempo en segmentos, fraccionamiento del tiempo estipulando inicios, desarrollos y clausuras; así como disponer series de series o actividades encadenadas. Resultan ilustrativos los paralelismos que se pueden establecer entre la regulación de las actividades y el funcionamiento de un salón de clases, junto con las actividades de aprendizaje, que reproducen la misma disposición de funcionamiento.

Por otra parte, en una clave complementaria al concepto de individualización de Foucault, Gaínza (2003) emplea el concepto de «individualización irrestricta» (pp. 27-28) para referirse al proceso de autoafirmaciones personales o conciencia exobiótica que considera el mundo y el entorno como una actividad de apropiación y ambiciones personales, que niega o transgrede las relaciones de equilibrio de la biosfera y las culturas afincadas en ella. Para el autor la individualización irrestricta visibiliza la potestad de un ego central, donde cabe destacar su condición hiperyoica. En este proceso, lo particular de cada ser humano se configura como una condición de enfrentamiento y disputa con los demás; es una individuación jerárquica que premia a los que muestran habilidades de mando, autoridad o estricta obediencia. En todo este proceso la función de la escuela será fundamental:

La escuela reproduce esta exacerbación de las autoafirmaciones personales, revistiéndose con atributos encomiables. Con ella surge un lenguaje legitimatorio de la conciencia hiperyoica, cuyos lemas apuntan al incremento de la «autoestima», la «realización personal», la «inteligencia emocional» o la capacidad de «ser emprendedores». Esta legitimación de un modo de estar la conciencia en el mundo irrestrictamente individualizado adquiere un semblante dignificador o socialmente preeminente. (Gaínza, 2003, p. 29)

La cita de Gaínza (2003) es muy atinente al momento de establecer una crítica a la función individualizadora que tiene la escuela, porque en estricto rigor la institución escolar tuerce las dinámicas de sociabilidad y de relaciones humanas, imponiendo la figura de la individualización irrestricta como eje central en el proceso educativo. Por cierto, los procesos de individualización gestados desde el poder disciplinario son un punto clave para tematizar, analizar y confluir en la necesidad de otros tipos de formación de la individualidad.

### **Estudios foucaultianos en educación**

El carácter central de la escuela es constituirse en un dispositivo que tiene como función central ejercer prácticas individualizantes (Sabaté, 2020), acciones por medio de las cuales el sujeto se divide a sí mismo y es dividido por los otros (Díaz, 1993). En este proceso la relación saber-poder es concomitante al propio proceso de educación.

En opinión de Hoskin (2001) Foucault es un *criptopedagogo*, es decir, su corpus textual o hilo conductor teórico está directa o indirectamente vinculado con la educación. Desde esta perspectiva, claramente su filosofía nos permite problematizar los principales temas que competen al fenómeno educativo, siendo *Vigilar y castigar* un texto clave para repensar la relación entre saber y poder. En este contexto, podemos visualizar un campo en los estudios foucaultianos en educación, donde es posible trazar nombres, referentes, textos, metodologías, entre otros elementos, que pueden ser ordenados y categorizados en función de sus objetos de estudios.

En ese orden de ideas, Álvarez y Varela (1991) en su libro *Arqueología de la escuela*, refieren que en la función de delimitar subcampos de temas podemos agrupar estudios que abordan la arqueología de la escuela y las condiciones de aparición de la institución escolar. En cuanto al uso de Foucault como caja de herramientas, cabe destacar el trabajo realizado por el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), organización de docentes e investigadores que desde 1978 trabajan en la Universidad de Antioquia y son liderados por Olga Zuluaga (2005). Esta red de maestros ha hecho un aporte sustantivo a la educación desde una perspectiva crítica, dentro de sus publicaciones destaca el libro *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo* (2005).

En el ámbito europeo, Stephen J. Ball (2001), es un profesor Emérito de Sociología de la Educación en el University College London, su obra *Foucault y la educación* es un referente ineludible. Dicho trabajo se caracteriza por aplicar las ideas de Foucault para comprender cómo las políticas y los discursos educativos moldean a los individuos y las instituciones, por lo que su enfoque se considera profundamente influenciado por el pensamiento foucaultiano. También es destacable la investigación de Jorge Larrosa (1995), quien trabaja la noción de dispositivos

pedagógicos para luego vincularlos con la subjetivación y la biopolítica, su libro *Escuela, poder y subjetivación* da cuenta de la triangulación de tales conceptos.

Otra figura destacada por su trayectoria investigativa es Alfredo Veiga Neto (2013), uno de los autores más relevantes en los estudios foucaultianos en la educación de América Latina. Gran divulgador del pensamiento de Foucault en este campo, sus trabajos han contribuido a la consolidación de esta área de estudio. Su obra clave es *Foucault y la educación* (en portugués, *Foucault e a educação*), la cual fue publicada en 2003.

En el ámbito de los estudios sobre la gubernamentalidad y la educación, son destacables los trabajos de Silvia Grinberg (2008), quien ha problematizado el impacto de la gubernamentalidad neoliberal en la escuela. Un texto memorable en su trayectoria es *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. En esta obra analiza cómo las lógicas de gestión empresarial y el concepto de gerenciamiento han permeado la educación, transformando las prácticas pedagógicas y las formas de gobierno.

A lo anterior, cabe consignar otras áreas de estudio que se desprenden de la relación directa entre poder y saber, como la investigación de José Pedro Barrán (1993), titulada *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, donde el historiador emplea los conceptos de disciplinamiento y poder médico desarrollados por Foucault, en el contexto del Uruguay moderno. Así también, el trabajo de Verónica Undurraga y Rafael Gaune (2014) de manera similar al estudio de Barrán (1993), indaga las distintas formas que adquirió el disciplinamiento como tecnología de poder en Chile, América y Europa, entre los siglos XVI y XIX. La obra titulada *Formas de control y disciplinamiento Chile, América y Europa, siglos XVI-XIX*, es un interesante ejercicio reflexivo del modelamiento del poder disciplinario en distintos ámbitos sociales, culturales y educativos.

Sin duda, caben más autores y trabajos que citar, pero no es el objetivo de este ensayo enunciar la totalidad de aquellos estudios, lo que sería imposible por la extensión de esta empresa. El ejercicio de identificar este espacio corresponde más bien a la operación de identificar el campo de los estudios foucaultianos como un aporte a las pedagogías críticas y a la relación siempre necesaria entre educación y emancipación.

## Conclusión

Como hemos visto la escuela es una institución fundamentalmente moral que utiliza el poder disciplinario para construir y normalizar a los individuos. Este tipo de poder, que emergió a finales del siglo XVIII y principios del XIX, se manifiesta a través de un conjunto de técnicas de coerción que controlan el tiempo, el espacio y el movimiento de los cuerpos. Al respecto, *Vigilar y castigar* es una obra clave para comprender cómo el poder impone una individualidad en los sujetos. A diferencia de la individualización *ascendente* de los soberanos, la disciplina crea una individualidad *descendente* a través de la vigilancia, la observación y la norma.

Esto hace que los individuos, como los estudiantes, sean más fuertemente individualizados que los adultos «normales». Las disciplinas en la escuela no son meramente un sistema de castigos (contemporáneamente el examen ha reemplazado al castigo), sino un modelo de individualización que moldea al sujeto y le asigna una identidad para convertirlo en un sujeto normalizado. Asimismo, al esquema de una disciplina positiva, podemos contraponer el enfoque de una disciplina desde una perspectiva crítica y, si bien, la *disciplina positiva* se caracteriza por el diálogo, el consenso y la autorresponsabilidad, alejándose del castigo punitivo, estas teorías siguen ancladas en la misma lógica de *disciplina-sanción*. En cambio, la perspectiva de Foucault revela que la disciplina no solo corrige, sino que también produce una individualidad forzada y objetivada, que se puede catalogar como un proceso de *desubjetivación*.

La escuela, a pesar de sus transformaciones, sigue funcionando bajo el dominio del poder disciplinario, convirtiéndose en una de las principales instituciones para construir procesos de individualización, finalmente podemos sostener que *Vigilar y castigar* abrió un campo de estudios en educación, donde diversos autores han utilizado el marco foucaultiano para analizar la relación entre saber y poder, la historia de la escuela, los dispositivos pedagógicos y la influencia del neoliberalismo en la educación. Este enfoque es fundamental para las pedagogías críticas y para entender la relación entre educación y emancipación. Del mismo modo, el proceso de repensar la educación implica considerar la apuesta por nuevos liderazgos educativos, que permitan instalar la innovación educativa (Hinojo Lucena et al., 2022) como centro directriz del aprendizaje y la democratización de la propia escuela.

## Referencias

- Alegría Licuime, J. E. (2021). La disciplina como un dispositivo de poder-saber y su relación con los procesos de individualización en la escuela: algunas perspectivas y reflexiones desde Michel Foucault. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 23(49), 1-17. <https://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1623>
- Alegría Licuime, J. E. (2022). La Biopolítica, neoliberalismo y proyecciones en la educación. *Revista Sophia Austral*, 28(17), 1-15. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222817>
- Álvarez, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Ediciones La Piqueta.
- Ball, S. J. (Comp.). (2001). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Ediciones Paideia.
- Barrán, J. P. (1993). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Ediciones de la Banda Oriental.

Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Paidós.

Beltrán, F. (2000). *Hacer pública la escuela*. Lom Ediciones.

Beltrán, G. A. (2024). Compresiones sistemáticas del sujeto, subjetividad, sociedad y subjetividad infantil. *Maestros & Pedagogía*, 6(1), 97-111. <https://editorial.uniamazonia.edu.co/mpedagogia/article/view/725/698>

Beugré, N. D. S. (2024). Michel Foucault: El alma es la prisión del cuerpo. *Revista Internacional de Filosofía Teórica y Práctica*, 4(1), 63-81.

Camposeco Pérez, J. F., Marichal Guevara, O. C. y Moscoso Portillo, O. M. (2024). Visibilidad de la producción científica en la Universidad de San Carlos de Guatemala. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 12(2), e8637. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14366339>

Caruso, M. (2005). “Sus hábitos medio civilizados”: enseñanza, disciplinas y disciplinamiento en América Latina. En H. Suárez (Ed.), *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo* (pp. 163-200). Cooperativa Editorial Magisterio.

Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Universidad Nacional de Quilmes.

Deleuze, G. (1990). *Conversaciones (1972-1990)* (J. L. Pardo, Trad.). Pre-Textos. <https://www.philosophia.cl/biblioteca/Deleuze/Deleuze%20-%20Conversaciones.pdf>

Díaz, E. (1993). *Michel Foucault, los modos de subjetivación*. Almagesto.

Dumont, L. (1987). *Ensayos sobre el individualismo: una perspectiva antropológica sobre la ideología moderna*. Alianza Editorial. <https://archive.org/details/dumont-louis.-ensayos-sobre-el-individualismo.-una-perspectiva-antropologica-sob/page/n3/mode/2up>

Fine, B. (1993). Las luchas contra la disciplina: la teoría y la práctica en la obra de Foucault. En H. Tarcus (Comp.), *Disparen sobre Foucault* (pp. 109–144). Ediciones El Cielo por Asalto.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Siglo Veintiuno Editores.

Gaínza, R. (2003). *Dirigir y corregir*. Editorial El Kultrún.

Gamero Cabrera, I. G. (2021). Sujetos, personas e individuos: estudios sobre la individualidad. *Bajo palabra. Revista de filosofía*, (28), 15-19.

García Gutiérrez, A. D., Ulloa Paz, E. A., Mazariegos Biolis, W. R., Marichal Guevara, O. C., Moscoso Portillo, O. M., Hinojo Lucena, F. J., Cáceres Reche, M. P. y Trujillo Torres J. M. (2023). *La educación intencional pedagógica. Para cuidar la vida*. Dykinson S.L. <https://www.dykinson.com/libros/la-educacion-intencional-pedagogica-para-cuidar-la-vida/9788411229975/>

Germán, G. (2004). *La disciplina en la escuela*. Comunicarte.

Grinberg, S. M. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila. <https://n9.cl/75mix>

Grinberg, S. (23 de octubre del 2024). *Policies, Educational Reforms, and the Everyday Making of School in Argentina*. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1937>

Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Traficantes de sueños. <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Micropol%C3%ADtica-TdS.pdf>

Herbart, F. (1983). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Humanitas.

Hinojo Lucena, F. J., Marichal Guevara, O. C., Cáceres Reche, M. P. y Barrientos Piñeiro, C. A. (2022). *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en liderazgo y prácticas educativas (RILPE)*. Dykinson, S.L. <https://n9.cl/cw4nc>

Hoskin, K. (2001). Foucault a examen. En S. Ball (Comp.), *Foucault y la educación: disciplinas y saber* (pp. 33-59). Morata.

Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Ediciones de La Piqueta.

- Litichever, L. (2019). De la sociedad disciplinaria a la sociedad de la transparencia. Los cambios en los modos de resolución de los conflictos en las escuelas. En C. Balagué (Comp.), *Desafíos para una educación emancipadora* (pp.123-145). Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/Desafios-para-una-educacion-emancipadora.pdf>
- Marichal Guevara, O. C., Rey Benguría, C. F. y Hernández Crespo, N. (2018). El liderazgo educacional, su relación con la ciencia, la tecnología y la sociedad. En F. Rosales y R. Fernández (Eds.), *Balance Internacional: Economía y Administración por Regiones. Un enfoque desde las Ciencias de la Educación* (pp. 443-459). Editorial Academia Española. [https://investigadores.unison.mx/ws/files/6801885/Balance\\_Internacional\\_EyApR.pdf](https://investigadores.unison.mx/ws/files/6801885/Balance_Internacional_EyApR.pdf)
- Marichal Guevara, O. C., Cáceres Reche, M. P., Barrientos Piñeiro, C. A. y Moscoso Portillo, O. M. (2021<sup>b</sup>). Hacia el fortalecimiento interuniversitario a través del trabajo colaborativo en red. El caso de RILPE (Red Iberoamericana de Liderazgo y Prácticas Educativas). En I. Aznar Díaz, J. A. López Núñez, M. P. Cáceres Reche, C. De Barros Camargo y F. J. Hinojo Lucena (Eds.), *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era SARS COV 2* (pp. 176-189). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7939813>
- Marichal Guevara, O. C., Mazariegos Biolis, W. R., Gatica Secaída, M. T. y Moscoso Portillo, O. M. (2021<sup>c</sup>). *Indicios de liderazgo en directores de escuelas de la República de Guatemala*. En S. Alonso García, J. M. Trujillo Torres, A. J. Moreno Guerrero y C. Rodríguez Jiménez (Eds.), *Investigación educativa en contexto de pandemia* (pp. 667-679). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8338309>
- Marichal Guevara, O. C., Rey Benguría, C. F., Molina Velasco, M., Perdomo Vázquez, J. M., López Rodríguez del Rey, M. M., Misas Hernández, J., Cáceres Reche, M. P., Aznar Díaz, I., Hinojo Lucena, F. J., Barrientos Piñeiro, C. A., Moscoso Portillo, O. M., Mazariegos Biolis, W. R., Roy Sadradín, D., Ruiz Luis, M., Bernal Díaz, R., Buendía Espinosa, M. A., Guajardo Castillo, C. A. y Javier Vidal, F. (2021<sup>a</sup>). Formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas (2015-2020). *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 11(3), 1-8. <http://revistaccuba.sld.cu/index.php/revacc/article/view/1100/1266>
- Martínez Boom, A. (2005). La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños. En H. Suárez (Ed.), *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo* (pp. 129-162). Cooperativa Editorial Magisterio.

Martuccelli, D. (2010). *¿Existen individuos en el Sur?*. Lom Ediciones.

Morey, M. (2014). *Lectura de Foucault*. Septopiso.

Moscoso Portillo, O. M., Marichal Guevara, O. C., Mazariegos Biolis, W. R. y Portillo Fajardo, I. M. (2025). Análisis de perfiles en redes académicas en la Universidad de San Carlos de Guatemala. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 13(2), e8715. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15933435>

Navarro Corona, C., Marichal Guevara, O. C. y Mazariegos Biolis, W. R. (2022). Necesidades de formación y roles paralelos de la función directiva en la educación superior en México. En F. J. Hinojo Lucena, O. M. Marichal Guevara, M. P. Cáceres Reche y C. A. Barrientos Piñeiro (Eds.), *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)* (pp. 139-165). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8681302>

Ocampo Giraldo, H. D. y Silva Prada, D. F. (2018). *Cuerpos cercados: tecnologías políticas y ethos en la obra de Foucault (1973–1979)*. UNIMINUTO.

Revel, J. (2008). *Diccionario Foucault*. Ediciones Nueva Visión.

Undurraga, V. y Gaune, R. (Eds.). (2014). *Formas de control y disciplinamiento Chile, América y Europa, siglos XVI-XIX*. Uqbar Editores.

Sabaté, C. (2020). Escuela, aprendizaje e individualidad. Un encaje posible. *Temas de Psicoanálisis*, (19), 1-10. <https://n9.cl/m1ls4>

Taboada, M. (2024). Sujeción social y servidumbre maquina en redes sociales. *Diferencias. Revista de teoría social contemporánea*, 1(18), 157-177. <https://www.revista.diferencias.com.ar/index.php/diferencias/article/view/333>

Veiga Neto, A. (2013). Biopolítica, normalización y educación. *Pedagogía y Saberes*, (38), 83-91. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064796009>

Zuluaga, O. L. (Comp.). (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo*. Cooperativa Editorial Magisterio.