

# LA FORMACIÓN DE ALUMNOS/AS AUTÓNOMOS ANTE LA CRISIS MODERNA DEL SUJETO<sup>1</sup>

**Dr. Alvaro Sicilia Camacho**  
*Universidad de Almería*

**RESUMEN:** Este artículo explora las implicaciones que la crisis moderna del sujeto tiene para entender las relaciones establecidas entre educación (física) y autonomía. Las bases teóricas del artículo se sustentan en el trabajo de Michel Foucault. A partir de éste se defiende la idea de que la formación en autonomía, como pilar de nuestros sistemas educativos modernos, puede ser visto como un ejercicio del poder. Así, la idea moderna de formar sujetos autónomos implicaría la formación de individuos totalmente responsables, reduciendo la política a un rasgo de los individuos. El artículo finaliza defendiendo la idea de que el profesorado de EF en la sociedad posmoderna debería renunciar al ideal de formar alumnos autónomos, en el sentido de liberarlos de todo poder, y, frente a esta idea, debería asumir la necesidad de formar personas que puedan desplegar prácticas de libertad dentro de las condiciones y constricciones en las que viven. Esto implicaría, en todo caso, que la formación para la autonomía debería entenderse como la potenciación de la capacidad del sujeto para el ejercicio y la resistencia del poder y no tanto para la liberación de éste.

**PALABRAS CLAVE:** Educación, Autonomía, Foucault, Poder, Individualización

## TEACHING AUTONOMOUS STUDENTS IN THE FACE OF THE MODERN CRISIS OF THE SELF

**SUMMARY:** This paper explores the implications of the modern crisis of the subject for the understanding of the relationship between (physical) education and autonomy. The theoretical basis of the paper is the work of Michel Foucault. From that work the formation to be autonomous, as a foundation of our modern educational systems, is analysed as a power exercise. So the modern idea to educate autonomous subjects would involve the education of individuals completely responsible, reducing politics to an individual issue as a result. The paper finally suggest that PE teachers in a postmodern society should abandon the ideal of making autonomous students, that is liberating them from power, and, conversely, teachers should educate individuals to exercise practices of freedom within conditions and constrictions that they are living in. The latter would entail that the education for autonomy should be understood as the capacity to resist and exercise power rather than liberating from that one.

**KEY WORDS:** Education, Autonomy, Foucault, Power, Individualisation.

---

1 Quisiera agradecer a Antonio Orta y Miguel Company los comentarios realizados a partir de la lectura de un borrador previo de este texto.

# 1. LA AUTONOMÍA COMO PILAR DE NUESTROS SISTEMAS EDUCATIVOS MODERNOS

Desde hace tiempo se tiene asumido que la educación prepara a las generaciones más jóvenes de un grupo para la vida adulta. Con esta finalidad, los sistemas educativos modernos promulgan en sus discursos la formación integral del individuo. La autonomía personal se alza como una de las metas más proclamadas dentro de una formación global, por cuanto la capacidad de decidir por sí mismo se considera una característica central en la vida de una persona adulta. Además, este reclamo de autonomía parece especialmente evidente en las sociedades democráticas modernas occidentales, dado que el sistema de mercado se establece como pilar fundamental en la vida social y económica. Así, la autonomía, entendida como la habilidad del individuo para establecer su propio criterio y elegir por sí mismo, se establece como una condición del bienestar individual dentro de la lógica de un libre mercado.

Nuestro entorno educativo se ha hecho eco de la importancia concedida a la autonomía personal y, en este sentido, la legislación actual<sup>2</sup>, de acuerdo con la propuesta realizada por la Unión Europea, contempla la autonomía e iniciativa personal como una de los ocho competencias básicas que debería alcanzar el estudiante. En la idea de conseguir esta competencia se pretende preparar al alumnado para la toma de decisiones, a partir de una progresiva toma de protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la organización de las actividades del aula<sup>3</sup>. Por lo tanto, si el desarrollo del individuo es una de las metas de la educación, la acción educativa es vista como un medio a través de la cual se potencia la autonomía del individuo. Es por ello que la educación se preocupa no sólo por la transmisión de conocimientos y habilidades, sino por el desarrollo de un tipo particular de individuo y ciudadano, y por las condiciones necesarias para su desarrollo.

La Educación Física<sup>4</sup> ha sido una materia especialmente proclive a justificar su inclusión en el currículo a partir de todo tipo de beneficios para la persona, a veces sobredimensionándolos por encima de los beneficios específicos de la materia<sup>5</sup>. Con ello, no es de extrañar que los discursos que sustentan la EF hayan estado impregnados de argumentos a favor de la enseñanza para la autonomía del individuo. Este discurso sobre la autonomía ha propiciado un interés por la implementación y el perfeccionamiento de programas didácticos centrados en el alumnado. Baste destacar el número considerable de estudios que, desde la EF, han perseguido potenciar la autonomía del estudiante a través de una progresiva implicación en la toma de decisiones del aula<sup>6</sup>.

2 Véase LOE, 2006.

3 véase Real Decreto 1513/2006 y Real Decreto 1631/2006.

4 En adelante EF.

5 Evans, J.: "Making a difference? Education and 'ability' in physical education" *European Physical Education Review*, 10(1), 95-108, (2004); Sicilia, A. (en prensa). *Economía, desigualdad y transformación social ¿Qué papel juega la Educación Física?*, en J. A. Moreno y D. González-Cutre (Coord.): *Deporte, Intervención y Transformación Social*. Rio de Janeiro, Brasil: Shape.

6 López Pastor, V. y Jiménez, B.: Autoevaluación en Educación Física: la vivencia escolar de uno

La mayoría de estos trabajos no han resistido la influencia que ha tenido en la EF el discurso de la teoría del espectro de estilos de enseñanza. Como los lectores conocen, el espectro de estilos de enseñanza, propuesto inicialmente a mitad de los años 60 del siglo XX<sup>7</sup>, alentaba al profesorado para trabajar hacia la autonomía del alumnado. Desde una perspectiva liberal, y como reacción a una EF centrada en el trabajo físico del alumnado, Muska Mosston sugería la consecución de otros objetivos a través del movimiento. Para el creador del espectro, la filosofía que debería inspirar la EF sería la enseñanza hacia la independencia y autonomía del alumnado; es decir, que al final del proceso el estudiante pudiera aprender por sí mismo<sup>8</sup>. En esta línea, se concibe un espectro de estilos de enseñanza donde cada estilo es ordenado en función del grado de toma de decisiones que el profesor va cediendo al alumnado. Así, la idea es realizar un trabajo continuo sobre el alumnado, enseñándole a tomar decisiones por sí mismo a partir de una cesión progresiva de la responsabilidad en las decisiones del aula. Aunque en las posteriores revisiones del espectro su base conceptual se ha desplazado, desde el objetivo central de facilitar la independencia y la toma de decisión del alumnado, hacia la idea de que cada estilo tiene su propio espacio para conseguir un conjunto de objetivos diferenciados<sup>9</sup>, lo cierto es que la definición y diferenciación de un estilo frente a otro ha seguido entendiéndose a partir del criterio de cuánta cesión de responsabilidad realiza el profesor y sobre qué aspectos de la enseñanza tiene lugar la cesión de toma de decisiones.

La teoría de los estilos de enseñanza ha orientado muchas de las propuestas didácticas en los niveles de primaria y secundaria. No obstante, los programas de formación del profesorado destinados a hacer al alumnado más autónomo e independiente en su aprendizaje han tenido también una fuerte presencia en la EF a través de las pedagogías críticas<sup>10</sup>. De hecho, la idea de un pensamiento crítico en

---

mismo. *Revista Complutense de Educación*, 6(2), (1995), 191-202; Lorente, E: *Autogestión en Educación Física. Un estudio de caso en Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, 2004; Sicilia, A.: *Evolución del conocimiento escolar del estudiante de Bachiller en Educación Física durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza: un estudio de casos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, 1997; Solana, A. M.: *Análisis y valoración de la responsabilidad de los alumnos de Bachillerato utilizando la microenseñanza para el aprendizaje de los deportes*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, 2003.

7 Mosston, M.: *Teaching physical education*. Columbus, OH: Merrill, 1966.

8 Ibid.

9 Sicilia, A. y Brown, D.: "Revisiting the paradigm shift from the versus to the non-versus notion of Mosston's Spectrum of teaching styles in physical education pedagogy: a critical pedagogical perspective". *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13, (1), (2008), 85-108.

10 Kirk, D.: "Physical education, discourse, and ideology: Bringing the hidden curriculum into view". *Quest*, 44, 35-56. (1992); Kirk, D.: "Cumculum work in physical education: Beyond the objectives approach". *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, (1993), 244-265; Fernández-Balboa, J. M.: "Reclaiming physical education in higher education through critical pedagogy", *Quest*, 47(1), (1995), 91-114; McKay, J., Gore, J. y Kirk, D.: "Beyond the limits of technocratic physical education", *Quest*, 42, (1990) 52-76; Muros, B., y Fernández-Balboa, J. M.: "Physical Education Teacher Educators' personal perspectives regarding their practice of critical pedagogy", *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, (2005), 243-264; Sicilia, A. y Fernández-Balboa, J. M.: "Reflecting on the Moral Bases of Critical Pedagogy in PETE: Toward a Foucaultian Perspective on Ethics and the Care of the Self". *Sport, Education & Society*, (en prensa).

educación y educación física ha estado también unida a la autonomía. Si la autonomía es vista como la capacidad para guiar uno mismo su propio curso o rumbo en la vida, entonces la habilidad de pensar críticamente es destacada como un atributo clave para una vida autosuficiente y autodeterminada. La racionalidad crítica pasa así a considerarse como una de las virtudes de las sociedades modernas liberales. En nuestra sociedad, el desarrollo de pensadores críticos, entendidos como los que hacen pensamientos críticamente racionales, es visto como una contribución a la autonomía individual y, por lo tanto, es un objetivo de los sistemas educativos contemporáneos. La autonomía requiere elecciones informadas y racionales para guiarse en la vida, de ahí las pretensiones de emancipación y liberación que han sido promulgadas desde las pedagogías críticas<sup>11</sup>.

En cualquier caso, las propuestas educativas que pretenden potenciar la autonomía del alumnado han partido por lo general de la idea de que ésta no viene dada y, por consiguiente, es algo para lo que debe formarse al estudiante<sup>12</sup>. Al margen de las características específicas de cada una, éstas suelen mantener en común la convicción de que los niños y las niñas no nacen autónomos y, por lo tanto, deben adquirir a través de la educación los atributos que les permitirán llegar a serlo. La EF se suma a la tarea de crear sujetos autónomos, actuando en diferentes campos de acción (e.g. salud) y contribuyendo a la necesaria preparación de los estudiantes, y sus familias. No obstante, la idea misma de un sujeto autónomo, es decir, un sujeto libre de las constricciones externas, es problemática en nuestros días. Tal y como seguidamente desarrollamos, la posibilidad de un sujeto autónomo, como una entidad a la que la práctica pedagógica en general, y la EF en particular, pueden aspirar, sería insostenible desde una perspectiva posmoderna.

## 2. LA FORMACIÓN EN AUTONOMÍA COMO PRODUCTO DISCURSIVO DE LA MODERNIDAD

El concepto de sujeto autónomo es un producto de la modernidad. La modernidad presenta una visión lustrada del conocimiento, al mismo tiempo que una visión liberal del sujeto. La visión ilustrada del conocimiento deposita la confianza en la idea de que la persona puede utilizar una razón neutral, a través de la cual actúa sobre la realidad. Bajo esta premisa, la modernidad concede al sujeto la capacidad de conocer objetivamente. Esto supone la capacidad de analizar la realidad evitando prejuicios personales, de tal forma que obtenga un conocimiento del mundo tal y como es. Se asume, así, la posibilidad de obtener un conocimiento objetivo y universal del mundo. Por otro lado, la visión liberal sostiene que los individuos, considerados como sujetos maduros y responsables, no deberían estar sometidos a ninguna coacción o limitación social en sus relaciones con los demás,

---

<sup>11</sup> Ibid.

<sup>12</sup> Biesta, G. J. J.: *From manipulation to communication. Communicative pedagogy and the post-modern crisis of the subject*. Comunicación presentada a la Conferencia Anual de la AERA celebrada del 18 al 22 de Abril en San Francisco, USA., (1995).; Biesta, G. J. J.: "Pedagogy without humanism. Foucault and the subject of education", *Interchange*, 29(1), (1998), 1-16.

salvo para aquellos casos que deba protegerse intereses comunes. De esta forma, la modernidad representa una defensa de la libertad individual contra el poder social. Ensalza así una confianza en el sujeto autónomo que puede evitar los prejuicios y situarse fuera de las relaciones de poder. Desde esta visión, se tiene la idea de que el individuo viene antes del grupo y, por lo tanto, está fuera de la sociedad. Son los individuos los que formarían la sociedad.

Los sistemas educativos, y las escuelas de masas, son productos de la modernidad. Como hijos de ella han asumido los ideales del progreso y la formación individual. Sin embargo, los ideales de la escuela encuentran hoy día nuevos discursos que la desacreditan. Frente a las pretensiones de la modernidad, la posmodernidad argumenta que el sujeto no puede ser autónomo. En otras palabras, la razón ilustrada y la libertad, en el sentido de liberarnos de toda constricción, serían sueños imposibles. Además, al ensalzar nuestra existencia y nuestra práctica en estos términos lo que la posmodernidad sostiene es que se consigue ocultar e intensificar la forma en que estas prácticas excluyen otras formas de pensamiento y la manera en que el poder domina con nuevas formas al individuo. Dado que la persona no puede escapar a las presiones y al poder inherente en las mismas relaciones con los demás, la posmodernidad ve como absurdo que la autonomía se conciba como una situación enfrentada al poder y al orden social existente. Por el contrario, defender la autonomía, como la posibilidad de estar al margen de todo juego de poder – bien ejerciéndolo o bien recibiendo-, lo único que hace es levantar las sospechas de que la autonomía pueda funcionar como una forma más sofisticada de poder.

Para entender la labor docente en relación con la creación de sujetos autónomos, deberíamos prestar atención a las relaciones de poder y a la producción del conocimiento que estas relaciones genera. Muy útil se muestra, en este sentido, el análisis que el filósofo Michel Foucault<sup>13</sup> ha realizado sobre las conexiones existentes entre poder y conocimiento. A este respecto, debemos recordar que, para Foucault, la verdad debería entenderse como “un sistema de procedimientos ordenados para la producción, regulación, distribución, circulación y operación de las afirmaciones”<sup>14</sup>. Es por ello que su interés se dirigió a analizar históricamente los enunciados que afirman para cada caso la condición de verdad.

Desde la perspectiva de Foucault, a la hora de abordar la formación de sujetos autónomos serían ambos, conocimiento y poder, los que conjuntamente contribuirían a la construcción de la identidad de la persona. Todo campo específico y momento histórico presenta un régimen de poder/conocimiento que está sustentando un tipo de subjetividad. Así las ideas y conocimientos que tenemos sobre la autonomía se producen necesariamente dentro de relaciones de poder. De hecho, los diferentes regímenes de poder definen para cada caso quien tiene y quien no la autoridad intelectual para decidir cuestiones, como la información debería ser recogida, por quién y para quién. Poder y conocimiento se implican mutuamente, se

---

13 Vid. Foucault, M.: *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta, 1991; *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquets, 1994; *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005; *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Madrid: Siglo XXI, 2007.

14 Foucault, M.: *Truth and power*. En P. Rabinow (Ed): *The Foucault reader*, 51-75). London: Penguin Books, 1991, p. 74.

filtran dentro de regímenes específicos que proporcionan los modos de sujeción y también liberación, a través de los cuales los sujetos se constituyen a sí mismos.

La genealogía del poder, desarrollada por Foucault<sup>15</sup>, ha ayudado a desvelar que toda práctica social y, por lo tanto, toda pedagogía, se encuentra impregnada de regímenes de conocimiento/poder en los que se desarrolla. Este autor ha resaltado el cambio en la forma de ejercer el poder que se ha producido en nuestras sociedades en el siglo XVIII. De hecho, durante los siglos XVII y XVIII la moralidad y la conducta fueron concebidas fundamentalmente en términos de obediencia, siendo incorporadas progresivamente nuevas concepciones de moralidad y vida. Esto ha ido introduciendo el ejercicio de un autogobierno, entendido como el gobierno de uno sobre sí mismo, lo que ha coexistido con las estrategias ya existentes para el gobierno de las conductas de las personas. En este proceso es importante destacar que esta nueva forma de gobierno (autogobierno) es inherente al nuevo individualismo emergente que derivó de un conjunto de transformaciones producidas en Europa a partir del siglo XVI en los ámbitos religioso, económico-social, político y científico<sup>16</sup>. Así, por ejemplo, en el ámbito religioso puede destacarse como la reformulación protestante de los siglos XV y XVI incrementó un nuevo espíritu de individualismo donde cada persona podía comunicarse directamente con Dios, de tal modo que fuera el responsable de su propia salvación. En la economía, Adam Smith (1723-1790) abogó en su obra “La riqueza de las Naciones”, publicada en 1776, por un capitalismo libre donde compradores y vendedores, sin restricciones externas, acordaran los precios voluntariamente. Dentro del campo político, John Stuart Mill (1806-1873) desarrolló una concepción de la libertad para salvaguardar la libertad política del individuo dentro de un capitalismo liberal. Dentro del campo de la ciencia, Charles Darwin (1809-1882) desafió teorías hasta entonces vigentes como el creacionismo, que defendía la idea de que los seres vivos procedían de actos divinos, y el catastrofismo, que explicaba la evolución como consecuencia de cambios repentinos y violentos en lugar de por un proceso gradual. En su obra más conocida, “El origen de las especies”, publicada en 1859, defendió la teoría de que los organismos evolucionaron por medio de la selección natural. Con todo ello, podemos afirmar que el progreso económico y la expansión de los Estados-Nación potenciaron el campo de la ciencia y la razón ilustrada que animan la idea del individuo como amo de su destino.

Sea como fuere, lo cierto es que en una combinación de hechos surgió una metafísica del individualismo que contrasta con la metafísica más social y comunitaria del régimen antiguo. La implicación para nuestros días ha sido la adopción de una concepción del individuo como el señor y creador de sus propias capacidades. Por lo tanto, la prioridad ontológica del individuo fue reforzada por un amplio espectro de teoría social y política fuertemente unido a los cambios sociales, religiosos, económicos, políticos y científicos ocurridos a partir del siglo XVI en adelante.

Considerando nuestras prácticas pedagógicas dentro del contexto socio-histórico que tienen lugar, debemos entender que el concepto de autonomía que

15 Foucault, M.: *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI, 2005.

16 Olssen, M. : “Foucault, educational research and the issue of autonomy”. *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), (2005), 365-387.

abrazamos es un producto de relaciones de poder/conocimiento. Desde el mismo momento que abarcamos una concepción de ser autónomo, que ha sido configurada a través de la práctica social, no podemos pretender formar sujetos libres de toda constricción.

El poder es ubicuo y, por lo tanto, un sujeto puede llegar a ser tal sólo como una construcción de un régimen de poder/conocimiento. No hay sociedad, cultura o persona que pueda estar libre del poder. Ninguna persona podría constituirse a sí mismo como agente autónomo, libre de las relaciones de poder y de las verdades que en cada momento se producen. Es por esto que Foucault<sup>17</sup> rechaza el concepto de un sujeto que se independice, y en su lugar prefiere hablar de un sujeto que se constituye a través de prácticas de libertad, dentro de las constrictiones que impone el sistema. No es posible un sujeto que tenga experiencias, razone, adopte creencias y actúe fuera de los contextos sociales. Si todas las experiencias y razonamientos necesariamente implican asunciones teóricas, el sujeto puede tener creencias solo en el sentido de que existe una red de creencias. Del mismo modo, si alguien puede tener experiencias y ejercer un razonamiento es sólo en relación a un conjunto previo de teorías. Por lo tanto, no podemos concebir un sujeto que actúe asiladamente, sino que siempre lo hace dentro de un contexto de teorías disponibles dentro de su comunidad. Un sujeto que evite la influencia de normas y técnicas presentes en un régimen de conocimiento/poder es imposible. Esta idea sólo sería posible concibiendo un sujeto abstracto y aislado del resto de seres y la influencia de sus acciones.

Aún cuando la persona parece vivir de acuerdo con obligaciones que uno ha aceptado por sí, realmente estaríamos regulando nuestras vidas de acuerdo a regímenes de poder. Por eso, cuando ejercemos nuestra práctica docente en el intento de liberar y ayudar a nuestro alumnado, existe un régimen de conocimiento que establece y presiona nuestra acción. La práctica pedagógica es afectada siempre por regímenes de poder/conocimiento. Así, la pedagogía que intenta formar seres autónomos es dominada por un régimen de poder como lo son otras pedagogías y prácticas sociales<sup>18</sup>. La única diferencia es que las formas de poder pueden que hayan cambiado, pero no desaparecen. Por ejemplo, las pedagogías más tradicionales pueden que utilicen un poder más público e intermitente, materializado a través del castigo que el profesor ejerce a un alumno/a delante del grupo. Sin embargo, las formas de pedagogía más liberales suelen tomar formas de poder más sutil, adoptar la forma de una mirada, de la vigilancia continua y de la presión moralizante que nos lleva al proceso de normalización<sup>19</sup>. Es por todo ello por lo que puede afirmarse que el discurso del sujeto autónomo se encuentra vinculado a la emergencia de nuevas formas de poder moderno.

17 Foucault, M.: The subject and power. En H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds) *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (208-226). Chicago, IL: University of Chicago Press, (1982).

18 Vid., Gore, J. M.: *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. La Coruña/Madrid: Fundación Paideia/Morata, 1996;. What can we do for you! What can "we" do for "you"? Struggling over empowerment in critical and feminist pedagogy. En A. Darder, M., Baltodano y R. D. Torrers (Eds) *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 331-348). New York: Routledge, 2003.

19 Sicilia y Fernández-Balboa, op. Cit, (en prensa)

Ahora bien, todo discurso tiene efectos en la construcción de la realidad y, por ello, conlleva implicaciones políticas. El efecto de un discurso liberador, creador de sujetos autónomos, puede conllevar el enmascarar la manera en que el poder domina. La misma idea de una razón universal representa una forma específica entre muchas, lo único que al presentarse como forma universal se presta a deslegitimar las otras. El poder no puede desaparecer y, por ello, socava la idea de un sujeto autónomo. El individuo existe dentro de un contexto social previo que le influye. La persona no está al margen de la posición que ocupa y el rol que juega en la estructura social. Tomar la posibilidad de crear sujetos autónomos implicaría la formación de individuos totalmente responsables de su situación. Esta posición, como veremos seguidamente, lleva a eludir las responsabilidades sociales, cargando todas las culpas de lo que uno hace, y de lo que uno es, a uno mismo.

### **3. EL EFECTO DE LA INDIVIDUALIZACIÓN COMO FORMA DE PODER MODERNO. DEL SUJETO AUTÓNOMO AL SUJETO RESPONSABLE**

La idea de formar sujetos autónomos, fuera de la influencia del grupo, queda conectada con la formación de personas responsables que se valen por sí mismas. Detrás del discurso de un sujeto autónomo está la idea de que el individuo es dueño de sus propias capacidades y, por lo tanto, que cada uno puede ser considerado como moral y legalmente responsable de sí mismo. Así, la autonomía, en el sentido de no depender de otros, significa libertad en las relaciones con otros. La sociedad humana es vista como una serie de relaciones comerciales entre sujetos que pueden compartir intereses comunes.

Como hemos detallado anteriormente, para Foucault este proceso de individualismo político se relaciona con las explicaciones individualistas que se producen en las ciencias sociales y psicológicas, de las cuales se nutre la ciencia educativa y la educación física. Con el pensamiento liberal se ha producido un cambio en el foco de una obligación política con la comunidad (a través de la obediencia) a una obligación individual (auto-gobierno). Por lo tanto, lo que Foucault viene a decirnos es que la persona no fue nunca tan autónoma o independiente como la modernidad nos ha representado. La ideología del individualismo puede haber sido útil en diferentes áreas (ciencia, religión, expansión capitalista), pero mal interpreta el origen de la identidad y la naturaleza social e histórica del yo. Oscurece también la independencia ontológica de lo social.

En sus primeros trabajos Foucault<sup>20</sup> demostró como disfunciones en la estructura de las sociedades fueron presentadas por las ciencias psicológicas y psiquiátricas como patologías del individuo. Utilizando un análisis foucaultiano, investigadores y pedagogos han comenzado a cuestionar los intentos de potenciar sujetos autónomos y responsables en diferentes campos de la EF y el deporte. En

---

20 Foucault, M.: *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Madrid: Siglo XXI, 2007.



el ámbito de la pedagogía crítica en EF, autores como Gore<sup>21</sup>, Tinning<sup>22</sup> o Sicilia y Fernández-Balboa<sup>23</sup>, han cuestionado los grandes ideales defendidos desde las pedagogías críticas y han denunciado que la superioridad moral desde la que es defendida la bondad de este tipo de pedagogías está produciendo, en algunos casos, tanto rechazo por parte de otros pedagogos, como decepción por parte de profesionales inicialmente adscritos este tipo de pedagogías. En este último caso, la decepción viene producida tras un sentimiento de culpa generado por la incapacidad de no haber podido alcanzar los ideales que uno había abrazado. En este sentido, la autonomía que la pedagogía profesa se vuelve en responsabilidad sobre las actuaciones que uno debe realizar.

Esta relación entre autonomía y responsabilidad ha sido recientemente destacada respecto a los programas de salud que desde la EF suelen potenciarse. En este caso, los profesores de EF, al igual que familiares, médicos, enfermeros y demás agentes implicados en la salud del niño y de la niña, suelen involucrarse en los programas educativos partiendo de un conocimiento que pocas veces es cuestionado. Por ejemplo, la relación que se da por sentada entre salud y actividad física, o entre salud y peso, y el consiguiente coste que supondría para los individuos como para la sociedad, promueve mecanismos de lo que, en términos de Bernstein<sup>24</sup>, ha sido denominado como la recontextualización del conocimiento bio-médico. De este modo, el discurso científico-médico es asumido por los profesionales que educan a los niños y las niñas, a pesar de que su verdad puede ser en algunos casos cuestionada. Así, Gard y Wright<sup>25</sup>, Jutel<sup>26</sup> y Halse<sup>27</sup> han criticado recientemente las relaciones asumidas entre salud y obesidad por varias razones, entre las que cabe destacar la asimilación que suele producirse entre obesidad y sobrepeso en el uso del término general de obesidad, la rotundidad con la que se establece el instrumento del Índice de Masa Corporal (IMC) como medida del sobrepeso, o la relación casi directa que se establece entre obesidad y un amplio rango de enfermedades.

A la hora de revisar el conocimiento científico que el profesorado y otros profesionales asumen como ciertos, estos autores no pretende entrar en una discusión sobre las “verdades científicas”, sino mostrar como éstas llegan a ser recontextualizadas en diferentes lugares sociales y culturales, de tal forma que llegan a persuadir e informar a la gente de cómo debería entender sus cuerpos y como deberían llegar a vivir. Con ello, lo que quisiera destacar es que, utilizando el discurso de la responsabilidad, el profesorado de EF, y otros agentes al cargo de los

21 Gore, J. M.: *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. La Coruña/Madrid: Fundación Paideia/Morata, 1996.

22 Tinning, R.: “Toward a “modest pedagogy”: Reflections on the problematics of critical pedagogy”, *Quest*, 54, (2002),224-240.

23 Sicilia y Fernández-Balboa, op. Cit, (en prensa)

24 Bernstein, B.: *La Estructura del Discurso Pedagógico*. Madrid: Mora, 1993

25 Gard, M. y Wright, J.: *The obesity epidemic*. London: Routledge, 2005.

26 Jutel, A: Doctor's orders. Diagnosis, medical authority and the exploitation of the fat body. En J. Wright y V. Harwood (Eds.): *Biopolitics and the ‘obesity epidemic’*. *Governing bodies* (pp. 60-77). New York: Routledge, . 2009.

27 Halse, C: Bio-citizenship. Virtue discourses and the birth of the bio-citizen. En J. Wright y V. Harwood (Eds.): *Biopolitics and the ‘obesity epidemic’*. *Governing bodies*, New York: Routledge, 2009, pp. 45-59.

programas de salud, apelan al control de las conductas en relación con determinadas verdades asumidas y cargadas de un fuerte componente moral. Se pide que uno sea autónomo, pero lo cierto es que existe un criterio establecido para determinar la conducta. Por ejemplo, a partir de las verdades asumidas entre la relación obesidad-enfermedad, no mantenerte dentro de los índices de peso establecidos llega a ser visto como un resultado derivado de tu falta de control y responsabilidad a la hora de decidir por ti mismo. De esta forma, el discurso de la obesidad es cargado de nociones de moralidad y virtud, donde la apariencia es indicativo no sólo del estilo de vida que uno practica, de sus actitudes y elecciones, sino de su relación con lo que es establecido como bueno para el resto del grupo y los costes que, en caso contrario, tendrían para esa sociedad<sup>28</sup>.

En un estudio reciente, Fullagar<sup>29</sup> ha examinado los textos elaborados en campañas de promoción de la salud dirigidas a prevenir la obesidad, considerando el impacto que tiene en las familias y en su toma de decisiones sobre la salud. La autora demuestra el poder que tienen este tipo de discursos de promoción de la salud en la forma en que las familias hablan sobre la salud, como afrontan los riesgos y como los sentimientos de culpabilidad influyen su toma de decisiones. Más en concreto, lo que se muestra es que la medicalización del peso a través de la asociación que se establece con la salud, llega a ser un componente clave en los discursos públicos sobre la responsabilidad individual, la moralidad y la delimitación de lo normal y lo patológico.

Desde un punto de vista foucaultiano, la autonomía sobreindividualiza y confunde los efectos de cierta forma de poder por el que la individualización toma partido. De esta forma, la autonomía resalta la ideología del individualismo, que traducido a discursos como el de la salud, tienden a responsabilizar al sujeto de su propio estado. Al focalizar sobre las causalidades individuales se ignora la necesidad de intervenir sobre campos como el económico o político<sup>30</sup>. Así, aunque en el caso de la obesidad se conoce que podrían estar afectando condiciones genéticas, aunque también entornos socio-económicos que favorecen o limitan conductas relacionadas con la alimentación o el ejercicio físico, las causas principales se dirigen hacia el individuo y la regulación de su propia conducta. Al centrarse en la autonomía como un rasgo personal, lo que la teoría y la práctica hacen es reducir la política a un rasgo de los individuos como yo autónomo. Como plantea Olssen<sup>31</sup>, se produce una psicologización y una amnesia social, donde los valores individualizadores han llegado a ser

28 Murray, S.: Marked as 'Pathological': 'Fat' bodies as virtual confessors. En J. Wright y V. Harwood (Eds.): *Biopolitics and the 'obesity epidemic'*. *Governing bodies*. New York: Routledge, 2009, pp. 78-90; Halse, C.: Bio-citizenship. Virtue discourses and the birth of the bio-citizen. En J. Wright y V. Harwood (Eds.): *Biopolitics and the 'obesity epidemic'*. *Governing bodies*. New York: Routledge, 2009, pp. 45-59.

29 Fullagar, S.: Governing healthy family lifestyles through discourses of risk and responsibility. En J. Wright y V. Harwood (Eds.): *Biopolitics and the 'obesity epidemic'*. *Governing bodies*. New York: Routledge, 2009, pp. 108-126.

30 Huertas, R.: La salud y la norma. Para una genealogía de la mirada médica. En J. Mainer (Coord.): *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas* (). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008, pp. 205-228.

31 Olssen, M.: "Foucault, educational research and the issue of autonomy". *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), (2005), 365-387.

sedimentados en las estructuras profundas de normalización dentro de la cultura. La tendencia es atribuir lo que debería ser descrito en el nivel del sistema o cultura como una característica de los individuos. Esta consecuencia corrobora la idea de que la pretensión de autonomía actúa como un ejercicio del poder moderno.

En términos de Foucault, la autonomía es una estrategia para disminuir el rol de los estados e incrementar la responsabilidad individual. La idea de que la autonomía personal en nuestros tiempos modernos está liberándonos es un error que, además, enmascara lo político. Así, la verdadera naturaleza de la autonomía y el rol que juega con el proceso de gubernamentalidad, entendida como el gobierno de la conducta de las personas, es ocultada. En esta lógica, defender mayor autonomía suele llevar a defender mayor individualización en la sociedad, y mayor responsabilidad de los individuos y sus familias. La consecuencia que esto tiene para la anulación de la responsabilidad social ha sido señalada anteriormente. Sin embargo, si la autonomía, como un estado al que el profesorado aspira llevar al alumnado, se presenta como algo problemático, entonces ¿como debería ser tratada la idea del sujeto autónomo en la posmodernidad?

#### 4. APUNTE PARA UNA REFORMULACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE PEDAGOGÍA Y AUTONOMÍA

Parece que cuando la Posmodernidad cuestiona el ideal de autonomía de la Modernidad deja sin bases a la persona para actuar. Sin embargo, que el poder sea algo inherente a las relaciones sociales no significa que sea algo negativo. En este sentido, el poder no debería entenderse sólo como una limitación o sujeción y la autonomía como liberación de ese poder. Así, la autonomía no debería entenderse como el ideal de conseguir un ser trascendente, algo a llegar a ser, dado que es imposible liberarnos de las relaciones con otros y los juegos de poder que tienen lugar dentro de los diferentes campos sociales.

Pero que una persona no sea y no pueda ser autónoma no quiere decir que no tenga capacidad de acción. Que pueda actuar no significa que sea independiente del contexto social en el que actúa. La persona es un agente pero no autónomo<sup>32</sup>. El agente, al contrario que el ser autónomo, existe en un contexto específico, que aún así nunca es determinante.

Foucault introduce la idea del poder para hacer evidente que las personas están unidas, sujetas unas a otras. Foucault entiende el poder en términos de gubernamentalidad<sup>33</sup>, dado que en las relaciones sociales unos intentan gobernar el pensamiento y conducta de los otros. Este es un juego constante en las relaciones. La misma escritura de este artículo implica relaciones de poder. Mi actuación debe

32 Bevir, M.: "Foucault and critique. Deploying agency against autonomy", *Political Theory*, 27(1), (1999), 65-84

33 Burchell, G., Gordon, C., y Miller, P.: *The Foucault effect. Studies in governmentality*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1991 ; Foucault, M.: La gubernamentalidad. En M. Foucault et al. *Espacios de Poder*. Madrid: La Piqueta, 1991, pp. 9-26.

ser vista como un ejercicio de poder en la medida en que intento con mis palabras convencer a un posible lector de las ideas que defiendo. Ahora bien, reconocer esto no anula la capacidad de resistencia y acción del lector, sino más bien la activa.

La autonomía niega el sentido estratégico del juego en el que las personas están involucradas. Foucault utiliza la metáfora del juego precisamente para expresar el sentido de libertad. La persona no puede ser libre de las constricciones sociales, al modo en que la autonomía viene a ser entendida en la educación en general, y en la EF en particular, sino que tiene opciones de libertad, dentro de las condiciones que le sujetan. Así, el juego ilustra la naturaleza política de la libertad en cuanto que existen posibilidades pero dentro de condiciones específicas<sup>34</sup>. En un juego uno es a la vez libre y constreñido. Los jugadores se encuentran en posiciones donde deben responder. Además, los movimientos en un juego son infinitamente variables y fluidos. Mientras los jugadores son confinados por reglas, un número indefinido de posibilidades y opciones existen dentro de ellas. Además, a través de estrategias efectivas los jugadores pueden utilizar las reglas para obtener ventaja, pueden inventar e improvisar, dentro de un sistema constreñido, los movimientos son numerosos. La libertad y la sujeción coexisten. Esta es la visión que tiene Foucault de la libertad, como algo político que es expresado, movilizado a través del ejercicio del poder. Para que la libertad sea efectiva lo que se requiere es la problematización moral. Así, la autonomía realmente llegará a ser una forma de poder, un capital cultural al modo en que lo entiende Bourdieu.

Como he mantenido, Foucault utiliza el concepto de poder para ver como los individuos están sujetos unos a otros a través de las relaciones que comparten, como se produce el gobierno de unos sobre otros. Sin embargo, también en esta idea de gobernar las conductas pone el énfasis en el papel positivo del poder dentro del proceso por el cual cada uno se constituye a sí mismo, dentro de estas relaciones y constricciones que le impone el grupo. Así, si entendemos la ubicuidad del poder como expresión del hecho de que el sujeto siempre existe en un contexto social que le condiciona, entonces debemos deducir que cualquier régimen de poder le proporciona las fuentes para desafiar las normas sociales, al mismo tiempo que le presiona para seguirlas. Las personas no podrían transgredir las normas sociales si fueran meros productos de los regímenes de poder/conocimiento. Si las personas pueden transgredir el orden existente es porque poseen la capacidad de innovar, es decir, porque tienen la capacidad de practicar la libertad, cosa muy distinta a ser libres o autónomos.

## 5. COMENTARIOS FINALES

La pedagogía en general, y la EF en particular, asumen hoy día el ideal de un sujeto autónomo dentro de sus prácticas de formación. Educar en autonomía implica generalmente la idea de que el profesorado puede contribuir a que los niños y las

---

34 Olssen, M.: "Foucault, educational research and the issue of autonomy". *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), (2005), 365-38.

niñas pasen, durante su formación hacia la adultez, de un estado de dependencia a un estado de independencia y autonomía. Sin embargo, la idea misma de conseguir sujetos autónomos es hoy día problemática.

Generalmente la formación de sujetos autónomos ha sido conectada con el discurso político, de tal modo que se reconoce que los profesores pueden contribuir a formar no sólo estudiantes hábiles en conocimientos y destrezas específicas, sino que contribuyen a la formación de ciudadanos. Aunque tiene sentido pensar que como docentes podemos contribuir a formar ciudadanos críticos y autónomos, que lleguen a desafiar a la autoridad, esto no quiere decir que podamos obtener sujetos 'autónomos' en el sentido que generalmente se le da a este término de ser auto-suficientes o 'independientes'. La autonomía personal es una aspiración educativa, pero no debe confundirse este ideal con la realidad. Las personas suelen estar más lejos de ser independientes de lo que generalmente consideramos. Como reconoce Olssen<sup>35</sup>, la gente suele sufrir del mito de la persona que se hace a sí misma, creyendo que son más independientes de lo que realmente son. Existe un factor social que moldea al sujeto y que en el campo pedagógico suele ser bastante olvidado. Frente a la idea de que la educación puede transformar sujetos que no se valen por sí mismos en sujetos autónomos e independientes de otros, sería más honesto decir que con nuestro alumnado, y con nosotros mismos, partimos de una situación de no autonomía y terminamos en este respecto igual. Ahora bien, como ha sido expuesto en este artículo, la posibilidad de acción del sujeto no se elimina, sino que más bien se activa.

Debe considerarse que la EF y sus profesores no están al margen de los juegos de poder, por los que unas personas intentan conducir y gobernar las conductas de sí mismos y, de otros, en línea con determinados regímenes de verdad. Existe una relación intrínseca entre las tecnologías educativas intelectuales y prácticas, de un lado, y la manera en que el poder político es ejercido en nuestras sociedades y la forma en que nosotros nos gobernamos a nosotros mismos y a otros. La teoría crítica debería clarificar la interdependencia entre los procesos de poder y las prácticas educativas. Esto requiere no solo un cuestionamiento de otras prácticas pedagógicas, sino una necesaria reflexión de nuestras propias prácticas.

A la hora de abrazar el ideal de la autonomía debemos situar nuestra tarea educativa dentro de las condiciones socio-históricas, atendiendo a la interdependencia que se da entre el desarrollo de nuestra sociedad, nuestra cultura y el individuo dentro de los aparatos de gobernabilidad. Una EF que quiera continuar los preceptos ilustrados de contribuir a una sociedad más humana debería ser conscientes de cómo conceptos como los de autonomía, aunque también otros afines como educación crítica, emancipación y demás, son cómplices del nacimiento de un sujeto moderno y el gobierno a través de la 'individualización'. Debemos reconocer el modo en que la práctica educativa (en la que nosotros estamos involucrados) y la ciencia y teoría educativa (la cual recontextualizamos a través de nuestras prácticas) han jugado y siguen jugando en la formación de sujetos necesarios para nuestras actuales sociedades.

---

35 Ibid.

Lo que he tratado de mostrar en estas líneas es que la práctica educativa hacia la autonomía, y la teoría pedagógica que la sustenta, suelen contribuir a la formación de una subjetividad donde el individuo debe constituirse en un sujeto independiente, autónomo. Este tipo de pedagogía asume que la vida humana tiene que ser conducida y organizada de acuerdo con el ideal de autonomía y autodeterminación. Sin embargo, el propio concepto de autonomía es extraído de las relaciones de poder que la definen. A pesar del pluralismo ético, la pedagogía para la autonomía opera dentro de la estructura de ciertas asunciones tomadas a priori, por lo que su poder no opera a través de la represión o negación de nuestra individualidad, sino precisamente estimulándola hacia determinadas formas de ser que son presentadas como objetivas. En este sentido, la práctica pedagógica toma parte, y al mismo tiempo es parte, de aparatos donde formas concretas de conocimiento y tecnología son desarrollado para que la gente pueda entender y vivir sus vidas en términos de elección y pueda concebir sus decisiones como una expresión y realización misma de su personalidad. Esta forma de entender la educación contribuye a que la gente entienda que su situación es el resultados de las decisiones que ha hecho o hará en un futuro. Al poner el acento en la posibilidad de un sujeto libre, actúa fuera de las constricciones sociales, e ignora, u oculta, el peso que la estructura está jugando en la toma de decisiones de los individuos.

Lo que sugiero es que al tratar con prácticas libertadoras, donde se pretende la formación de sujetos autónomos, no aislemos su análisis de la misma interrelación entre los procesos educativos y el poder. No se trata de cuestionar la enseñanza para la autonomía cuestionando su legitimidad en términos de verdad o norma, sino a través de describir y cuestionar sus efectos. No se trata de criticar que las asunciones o principios en los que se inspira la práctica hacia la autonomía fallan o son inciertos, más bien lo que he pretendido decir es que la definición de tales principios son parte misma de la práctica. El centro de la crítica no es la verdad de la práctica, sino el nexo que existe con el poder y la formación de la subjetividad. Como destacó Foucault<sup>36</sup> (1992, 2005a), la crítica debe ser el proceso por el que todo individuo adquiere el derecho a cuestionar la verdad respecto a sus efectos de poder, y el derecho a cuestionar el poder respecto a sus discursos de verdad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNSTEIN, B.: *La Estructura del Discurso Pedagógico*. Madrid: Mora, 1993.
- BEVIR, M.: "Foucault and critique. Deploying agency against autonomy", *Political Theory*, 27(1), (1999), 65-84.
- BIESTA, G. J. J.: "Pedagogy without humanism. Foucault and the subject of education", *Interchange*, 29(1), (1998), 1-16.
- BIESTA, G. J. J.: *From manipulation to communication. Communicative pedagogy and the postmodern crisis of the subject*. Comunicación presentada a la Conferencia Anual de la AERA celebrada del 18 al 22 de Abril en San Francisco, USA., (1995).

36 Vid., Foucault, M.: *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1992; *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

- BURCHELL, G., GORDON, C., y MILLER, P.: *The Foucault effect. Studies in governmentality*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1991.
- EVANS, J.: "Making a difference? Education and 'ability' in physical education" *European Physical Education Review*, 10(1), 95-108, (2004)
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M.: "Reclaiming physical education in higher education through critical pedagogy", *Quest*, 47(1), (1995), 91-114.
- FOUCAULT, M.: *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Madrid: Siglo XXI, 2007.
- FOUCAULT, M.: *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquets, 1994.
- FOUCAULT, M.: *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- FOUCAULT, M.: La gubernamentalidad. En M. FOUCAULT et al.: *Espacios de Poder*. Madrid: La Piqueta, 1991, pp. 9-26.
- FOUCAULT, M.: *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1992.
- FOUCAULT, M.: *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- FOUCAULT, M.: The subject and power. En H. L. DREYFUS & P. RABINOW (Eds) *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (208-226). Chicago, IL: University of Chicago Press, (1982).
- FOUCAULT, M.: Truth and power. En P. RABINOW (Ed): *The Foucault reader*, 51-75). London: Penguin Books, 1991, p. 74.
- FOUCAULT, M.: *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Madrid: Siglo XXI, 2005.
- FOUCAULT, M.: *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Madrid: Siglo XXI, 2007.
- FULLAGAR, S.: Governing healthy family lifestyles through discourses of risk and responsibility. En J. WRIGHT y V. HARWOOD (Eds.): *Biopolitics and the 'obesity epidemic'. Governing bodies*. New York: Routledge, 2009, pp. 108-126.
- GARD, M. y WRIGHT, J.: *The obesity epidemic*. London: Routledge, 2005.
- GORE, J. M.: *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. La Coruña/Madrid: Fundación Paideia/Morata, 1996.
- GORE, J. M.: What can we do for you! What can "we" do for "you"? Struggling over empowerment in critical and feminist pedagogy. En A. DARDER, M., BALTODANO y R. D. TORRERS (Eds) *The Critical Pedagogy Reader*. New York: Routledge, 2003, pp. 331-348.
- HALSE, C.: Bio-citizenship. Virtue discourses and the birth of the bio-citizen. En J. WRIGHT y V. HARWOOD (Eds.) *Biopolitics and the 'obesity epidemic'. Governing bodies*. New York: Routledge, 2009, pp. 45-59.
- HUERTAS, R.: La salud y la norma. Para una genealogía de la mirada médica. En J. MAINER (Coord.): *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas* (). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008, pp. 205-228.
- JUTEL, A: Doctor's orders. Diagnosis, medical authority and the exploitation of the fat body. En J. WRIGHT y V. HARWOOD (Eds.): *Biopolitics and the 'obesity epidemic'. Governing bodies* (pp. 60-77). New York: Routledge, 2009.
- KIRK, D.: "Cumculum work in physical education: Beyond the objectives approach". *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, (1993), 244-265.
- KIRK, D.: "Physical education, discourse, and ideology: Bringing the hidden cumculum into view". *Quest*, 44, 35-56. (1992).
- LÓPEZ PASTOR, V. y JIMÉNEZ, B.: Autoevaluación en Educación Física: la vivencia escolar de uno mismo. *Revista Complutense de Educación*, 6(2), (1995), 191-202
- LORENTE, E: *Autogestión en Educación Física. Un estudio de caso en Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, 2004

- MCKAY, J., GORE, J. y KIRK, D.: "Beyond the limits of technocratic physical education", *Quest*, 42, (1990) 52-76.
- MOSSTON, M.: *Teaching physical education*. Columbus, OH: Merrill, 1966.
- MUROS, B., Y FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M.: "Physical Education Teacher Educators' personal perspectives regarding their practice of critical pedagogy", *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, (2005), 243-264.
- MURRAY, S.: Marked as 'Pathological': 'Fat' bodies as virtual confessors. En J. WRIGHT y V. HARWOOD (Eds.): *Biopolitics and the 'obesity epidemic'. Governing bodies*. New York: Routledge, 2009, pp. 78-90.
- OLSEN, M.: "Foucault, educational research and the issue of autonomy". *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), (2005), 365-387.
- SICILIA, A. (en prensa). *Economía, desigualdad y transformación social ¿Qué papel juega la Educación Física?*, en J. A. Moreno y D. González-Cutre (Coord.): *Deporte, Intervención y Transformación Social*. Rio de Janeiro, Brasil: Shape.
- SICILIA, A. y BROWN, D.: "Revisiting the paradigm shift from the versus to the non-versus notion of Mosston's Spectrum of teaching styles in physical education pedagogy: a critical pedagogical perspective". *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13, (1), (2008), 85-108.
- SICILIA, A. y FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M.: "Reflecting on the Moral Bases of Critical Pedagogy in PETE: Toward a Foucaultian Perspective on Ethics and the Care of the Self". *Sport, Education & Society*, (en prensa).
- SICILIA, A.: *Evolución del conocimiento escolar del estudiante de Bachiller en Educación Física durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza: un estudio de casos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, 1997.
- SOLANA, A. M.: *Análisis y valoración de la responsabilidad de los alumnos de Bachillerato utilizando la microenseñanza para el aprendizaje de los deportes*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, 2003.
- TINNING, R.: "Toward a "modest pedagogy": Reflections on the problematics of critical pedagogy", *Quest*, 54, (2002), 224-240.