

J. Ball (Comp.)

ucault y
educación.
ciplinas y saber



S.

For
la
Dis



Foucault y la educación

Disciplinas y saber

Por:

Stephen J. BALL
(Compilador)

Traducción de:

Pablo MANZANO

Con la denominación de PAIDEIA se constituye en Galicia (1986) una Fundación de interés público. Su finalidad y objetivo permanente consiste en crear un espacio abierto para la reflexión, el debate, la formación y la investigación en las Ciencias Humanas y Sociales, particularmente en su interacción e intersección con las áreas de las Ciencias de la Salud, la Educación y los Servicios Sociales.

Para llevar a cabo estos objetivos, la Fundación promueve y apoya las siguientes líneas de actuación:

Actualización y formación permanente de los profesionales de las Ciencias Sociales y Humanas a través de cursos y seminarios de especialización.

Promoción de estudios e investigaciones coherentes con su campo de actuación.

Divulgación: debates, conferencias, mesas redondas en torno a temas relacionados con las Ciencias Sociales y Humanas.

Publicaciones derivadas de sus actividades de formación e investigación y de aquellas otras que estimen de interés el Patronato y la Comisión Científica de la Fundación.

Colaboraciones, convenios y ayudas que favorezcan la consecución de sus objetivos.

La Fundación, en su sede central, dispone de una biblioteca y de bases de datos especializados en las áreas en las que desarrolla su actividad.

Stephen J. BALL
(Compilador)

Foucault y la educación

Disciplinas y saber

Director de la colección: Jurjo Torres Santomé



FUNDACIÓN PAIDEIA
Riego de Agua, 13-15
15001 - LA CORUÑA



EDICIONES MORATA, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12
28004 - MADRID

Título original de la obra:
FOUCAULT AND EDUCATION. Disciplines and knowledge

© Stephen J. BALL, 1990
Published by Routledge, London, 1990
Reprinted 1991

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

© de la presente edición:
EDICIONES MORATA, S. L. (1993)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

FUNDACIÓN PAIDEIA
Riego de Agua, 13-15. 15001 - La Coruña

Derechos reservados
Depósito legal: M-6727-1993
ISBN: 84-7112-370-3

Compuesto por: Artedita
Printed in Spain - Impreso en España

Imprime Closas-Orcoyen, S. L. Polígono Igarsa
Paracuellos de Jarama (Madrid)
Diseño de la cubierta: DYGRA, La Coruña

CONTENIDO

	<i>Págs.</i>
PRÓLOGO A LA EDICIÓN ESPAÑOLA, por Julia VARELA	IX
FOUCAULT Y LA EDUCACIÓN	1
AUTORES	3
CAPÍTULO PRIMERO: Presentación de Michel Foucault , por S. J. BALL	5
<i>Bibliografía</i> , 12.	
PRIMERA PARTE: Foucault y la educación	13
CAPÍTULO II: Foucault y la investigación educativa , por J. D. MARSHALL	15
<i>Introducción</i> , 15.— <i>Foucault como genealogista</i> , 20.— <i>Consecuencias para la investigación educativa</i> , 26.— <i>Bibliografía</i> , 30.	
CAPÍTULO III: Foucault a examen , por K. HOSKIN	33
<i>El misterioso caso de la disciplina</i> , 33.— <i>Foucault a examen</i> , 35.— <i>En busca de la nota del examen</i> , 37.— <i>El poder-saber en la perspectiva educativa</i> , 44.— <i>¿Nueva historia? ¿Nueva teoría?</i> , 45.— <i>Bibliografía</i> , 56.	
SEGUNDA PARTE: Historia, poder y saber	59
CAPÍTULO IV: La genealogía del profesor urbano , por D. JONES	61
<i>La imagen del maestro desvalido</i> , 61.— <i>El buen profesor</i> , 63.— <i>La receptividad ante el buen maestro</i> , 69.— <i>El biomaestro</i> , 76.— <i>Bibliografía</i> , 79.	
CAPÍTULO V: Las prácticas educativas y el saber científico , por R. JONES	81
<i>Introducción</i> , 81.— <i>El contexto educativo</i> , 86.— <i>El surgimiento de la fisiología</i> , 90.— <i>Los intentos de interpretación sociológica</i> , 93.— <i>Hacia la reinterpretación genealógica</i> , 96.— <i>Conclusión</i> , 104.— <i>Bibliografía</i> , 104.	

	<u>Págs.</u>
CAPÍTULO VI: Cuerpos dóciles , por I. GOODSON e I. DOWBIGGIN	107
<i>Introducción</i> , 107.— <i>La psiquiatría en la Francia decimonónica</i> , 109.— <i>La geografía escolar en la Inglaterra del siglo xx</i> , 118.— <i>El establecimiento y la promoción de la geografía como asignatura escolar</i> , 120.— <i>Conclusión</i> , 128.— <i>Bibliografía</i> , 129.	
TERCERA PARTE: Discurso y política	133
CAPÍTULO VII: La deconstrucción de la hegemonía , por J. KNIGHT y J. SACHS	135
<i>¿Competición de textos?</i> , 135.— <i>Competición de textos</i> , 136.— <i>¿Competición entre ideologías?</i> , 137.— <i>Lectura de textos: supuestos discursivos</i> , 138.— <i>La deconstrucción de los textos</i> , 140.— <i>Intertextualidad y continuidad epistémica</i> , 145.— <i>La construcción de la hegemonía a través de la oposición</i> , 149.— <i>Estudios políticos relativos a la educación</i> , 152.— <i>Resumen</i> , 153.— <i>Bibliografía</i> , 153.	
CAPÍTULO VIII: La gestión como tecnología moral , por S. J. BALL	155
<i>"El arte de castigar"</i> , 160.— <i>Eficacia y disciplina</i> , 164.— <i>Conclusión</i> , 167.— <i>Bibliografía</i> , 168.	
CAPÍTULO IX: La educación y el discurso político de la Nueva Derecha , por J. KENWAY	169
<i>Introducción</i> , 169.— <i>La Nueva Derecha</i> , 170.— <i>El contexto histórico</i> , 172.— <i>Algunas bases teóricas</i> , 174.— Foucault, discurso, saber y poder, 175.— Gramsci y la constitución discursiva de la hegemonía, 178.— Hegemonía, 180.— Hegemonía y "diferencia", 181.— <i>El discurso del grupo de presión de la escuela privada y la derecha educativa</i> , 183.— El grupo de presión de la escuela privada, 183.— La derecha educativa, 188.— Los niveles, 189.— La política educativa a examen, 191.— Los profesores, 194.— La "verdad" sobre la enseñanza privada, 195.— <i>La construcción de un discurso hegemónico</i> , 199.— <i>Conclusión</i> , 204.— <i>Bibliografía</i> , 205.	
BIBLIOGRAFÍA DE MICHEL FOUCAULT , por Jurjo TORRES SANTOMÉ	208
<i>Principales obras ordenadas por año de publicación original</i> , 208.— <i>Compilaciones de artículos y entrevistas</i> , 212.— <i>Otras obras de interés dedicadas al pensamiento de Michel Foucault</i> , 213.— <i>Centro Michel Foucault</i> , 214.	
ÍNDICE DE MATERIAS	215
OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS	221

Prólogo a la edición española

Por *Julia VARELA*

Profesora Titular de Sociología.
Facultad de Ciencias de la Información,
Universidad Complutense de Madrid

Cuando nos enfrentamos a la producción en lengua inglesa de escritos que tienen como referente los trabajos de Michel FOUCAULT —ya sea para criticarlos, para alabarlos o para aplicar su método de análisis a nuevos campos, lo cual sucede sin duda en menos ocasiones— no podemos menos que asombrarnos del volumen que ha alcanzado, y más aún, si se tiene en cuenta el relativamente escaso eco que la obra de FOUCAULT ha despertado en nuestro país. Ingleses, norteamericanos, australianos han escrito, inspirándose en FOUCAULT, cientos de artículos y libros que abarcan ámbitos tan dispares como la historia, la lingüística, la medicina, la biología, la geografía, la crítica de arte o el feminismo. Pero además su nombre aparece en la mayoría de las obras que tratan del debate modernidad/posmodernidad y, más en general, allí donde se manifiesta un interés por encontrar nuevos modelos interpretativos del presente. Sin embargo, y como sucede en otros debates, las investigaciones de FOUCAULT siguen siendo difíciles de encasillar en una determinada corriente ya que no se prestan a una etiqueta fácil.

Si tratásemos de explicar ese enorme impacto, tendríamos que referirnos, por una parte, a su potente e innovador método de análisis, y, por otra, a los resultados que con su aplicación ha obtenido, y que han servido para romper con las evidencias, con las verdades establecidas y para proporcionar un nuevo acercamiento y comprensión a los problemas que ha estudiado. Las múltiples y encontradas lecturas que se han hecho y se hacen de su obra ponen de manifiesto las dificultades para aceptar su forma de trabajar. Tanto respecto a la metodología como a los objetos de estudio FOUCAULT, frente a otros pensadores que únicamente ofrecen resultados acabados sin explicar el proceso mediante el cual los obtienen, permite que se vean los cambios e innovaciones que ha introducido en su forma de abordar los problemas, cómo se modifica y adquiere complejidad su modo de aproximación a los mismos en función de las críticas recibidas y de los propios resultados de la investigación. Por otra parte, con su obra ocurre lo mismo

que con la de muchos otros autores, y concretamente con algunos de los pensadores clásicos que ven sometidas sus obras a lecturas y relecturas constantes del más variado signo, lo cual no significa mantener que FOUCAULT haya realizado siempre un trabajo perfecto, ni que parte de las críticas que ha recibido no sean pertinentes. Por ejemplo es cierto que no presta siempre suficiente atención a la caracterización sociológica de los agentes sociales en los momentos en los que se fraguan estrategias específicas de poder.

No vamos a detenernos aquí en los rasgos fundamentales de su método arqueológico-genealógico, ni en las diferencias entre genealogía y arqueología porque, entre otras cosas, uno de los capítulos de este libro trata de ello, aunque su autor ponga más de manifiesto su propia concepción de la historia que la del propio FOUCAULT. Pero es que además existen algunos trabajos sobre este tema capital que lo han abordado en profundidad¹. Baste pues con decir que, al ser un método que se sirve de la historia para explicar el presente, ha provocado entre los historiadores reacciones muy diversas que van desde el rechazo frontal hasta la aceptación incondicional. Es conveniente sin embargo añadir que su uso de la historia entronca con el que hicieron pensadores clásicos tan innovadores como Karl MARX, Max WEBER y Emile DURKHEIM y, más cerca de nosotros, Norbert ELIAS. Y aunque no se trata de asimilar las metodologías de ELIAS y FOUCAULT (que sin duda presentan diferencias perceptibles) existen ciertos textos del primero que pueden servir para mostrar la distancia que existe entre un uso sociológico de la historia y el que de ella hacen muchos historiadores².

¿Del sujeto disciplinado al sujeto activo?

Es indudable que “el efecto Foucault” está también relacionado con los resultados heterodoxos y subversivos de sus pesquisas. Sólo me referiré aquí a algunos relacionados indirectamente con la educación. Pero antes quizá sea conveniente hacer algunas precisiones a la luz de sus últimos escritos, que afectan (utilizando prácticamente sus propias palabras) a dos de las cuestiones fundamentales de su quehacer: la teoría del poder, y las relaciones de saber/poder.

FOUCAULT decía que toda su obra estaba atravesada por el deseo de comprender las relaciones existentes entre la constitución de las diferentes formas de sujeto, los juegos de verdad, y las prácticas de poder —o, para decirlo de otra forma, entre formas de subjetividad, saberes y poderes—, y que para hacerlo se había visto obligado a romper con una visión jurídica, negativa y estatalista del poder, y también con una visión esencialista e idealista del sujeto. Para mostrar y conocer cómo el sujeto se constituye en sujeto racional, loco, enfermo, delincuente, sexuado, normal, etc. (a través de un determinado número de prácticas de saber y de prácticas de poder), no sólo tuvo que analizar la constitución histórica de esas diferentes formas de subjetividad, y evitar partir de concepciones apriorísticas del sujeto (planteando

luego a partir de ellas qué formas de conocimiento eran posibles, como hicieron la fenomenología y el existencialismo), sino que tuvo asimismo que evitar percibir las relaciones sujeto/verdad a partir de la noción de ideología, y las relaciones sujeto/poder a partir de la idea de represión.

FOUCAULT afirma una y otra vez que concibe las relaciones de poder no de forma negativa sino positiva y productiva. No obstante será sobre todo en sus últimos textos en donde matice más su teoría del poder diferenciando claramente las relaciones de poder de las relaciones de dominación. Señala que, cuando se habla de poder, la gente piensa normalmente en los políticos, en el gobierno, en determinados grupos o elites. Sin embargo, cuando él habla de relaciones de poder se refiere a todas aquellas relaciones existentes entre los hombres (amorosas, económicas, pedagógicas, institucionales, etc.) en las que unos tratan de orientar, conducir, e influir en la conducta de los otros. Las relaciones de poder son, pues, relaciones que adoptan distintas formas y se producen en distintos niveles. Se caracterizan por ser relaciones móviles, inestables, no prefijadas de antemano, relaciones por tanto modificables y que incluso, en ocasiones, se pueden invertir. Son pues relaciones que sólo pueden existir en la medida en que los que participan en ellas son sujetos libres, sujetos que no están completamente a merced unos de otros, y que pueden utilizar estrategias que van desde la huida o el engaño, hasta la resistencia violenta. Las relaciones de dominación son, por el contrario, aquellas permanentemente disimétricas en las que la libertad de los participantes se ve muy limitada o prácticamente anulada. Según FOUCAULT no puede en consecuencia existir una sociedad sin relaciones de poder, y de lo que se trata es de que los miembros de cada sociedad se doten de las normas de derecho, de una moral, de un ethos y de aquellas formas de subjetividad que permitan participar en las relaciones sociales con un grado mínimo de dominación. Y sería precisamente en este punto en donde pueden articularse por una parte, la lucha política y ética en favor de los derechos y de la reflexión crítica contra las técnicas abusivas de gobierno, y, por otra, la búsqueda de una ética que fundamente la libertad individual.

Otro de los malentendidos muy arraigados que FOUCAULT trata también de disipar está ligado a las relaciones de poder/saber. Y si bien afirma en sus escritos que existe un vínculo necesario entre poderes y saberes (como nos recuerdan muchos autores de este libro), comprueba que, cuando afirma que las relaciones de poder/saber son inseparables, la gente piensa que entonces la verdad no existe, que es imposible. Pero los juegos de verdad, las reglas y procedimientos de producción de la verdad, no responden en las sociedades occidentales, desde la Antigüedad Clásica, a definiciones cerradas que decidirían de una vez por todas lo que pueda o no decirse y conocerse. La verdad es el resultado producido por individuos libres que organizan un cierto consenso y que están insertos en una determinada red de prácticas de poder y de instituciones coactivas.

Como estamos viendo, existe en el trabajo de FOUCAULT la necesidad de huir de dos determinismos: el determinismo estructural (ya sea éste económico, político, social) y el determinismo individual, el determinismo de un

sujeto esencializado y totalmente autónomo. Y es quizá aquí donde radica su mayor atractivo y potencia de análisis al ensayar caminos nuevos sin dejarse atrapar por esquemas teóricos demasiado mecanicistas, al apostar por la difícil tarea de explicar las mediaciones que existen entre los procesos macro-sociales y los procesos micro-sociales.

Quizá podamos ahora enfrentarnos en mejores condiciones con una de sus obras más citadas, la obra a la que reenvían insistentemente los textos que componen este libro: Surveiller et punir. Y es que es en este escrito en donde FOUCAULT realiza las alusiones más explícitas a la educación, a las tecnologías disciplinarias, y al peso que en su desarrollo tuvieron las instituciones educativas, en suma en donde se plantea qué conexiones existen entre las tecnologías disciplinarias, determinados saberes y los sujetos disciplinados.

Según FOUCAULT, a partir de finales del siglo XVIII comienzan a superponerse dos tipos de tecnologías de poder: las tecnologías disciplinarias (tecnologías individualizantes e individualizadoras, centradas en los cuerpos de los individuos y destinadas a vigilarlos, controlarlos y adiestrarlos con el objeto de hacerlos dóciles y útiles), y las tecnologías reguladoras de la vida (cuyo objetivo no sería tanto regular los cuerpos individuales cuanto el cuerpo social, las poblaciones). Ambas se articulan generalmente de tal forma que se refuerzan optimizando la vida individual y social, maximizando y extrayendo las fuerzas de los individuos y de las colectividades. Y ambas ponen en marcha técnicas de racionalización y economía, tecnologías de un poder poco visible, microfísico. Estas tecnologías implican la formación de nuevos saberes e instituciones: por una parte saberes destinados a jerarquizar, clasificar, vigilar y adiestrar los cuerpos (entre los que se encuentran la ciencia militar, pedagógica, penitenciaria, hospitalaria, etc.) y, por otra, saberes destinados a la gestión global de la vida (entre cuyos exponentes figura la medicina, la higiene pública, la estadística, la policía, etc.).

Algunos autores han visto en el sujeto disciplinado, en las formas de subjetividad construidas por las tecnologías y saberes disciplinarios, la manifestación de un tipo de poder casi exclusivamente de carácter opresivo: cuerpos dóciles y útiles sometidos por técnicas inexorables de poder/saber, sujetos sociales pasivos con pocas posibilidades de oponerse y de resistir a las imperiosas coacciones externas. Las relaciones de poder disciplinario estarían así más cerca de lo que FOUCAULT denomina relaciones de dominación que de las relaciones de poder propiamente dichas. Es muy probable que en esta interpretación esté jugando una visión estereotipada y extendida del poder como algo negativo que en parte hace difícil comprender cómo FOUCAULT, cuando se refiere al momento histórico de generalización de las tecnologías disciplinarias y a los importantes cambios que entonces tuvieron lugar, está intentando dar cuenta de la "utopía" social que entonces se fragua, de esa incansable búsqueda, por parte de numerosos agentes sociales de muy distintos ámbitos, de una sociedad transparente y visible, de una sociedad sin sombras (cuya expresión paradigmática se encuentra en El panóptico de Jeremy BENTHAM) en la que el dispositivo de la mirada sería uno

de los mecanismos clave para dirigir las conductas, junto con la cuadrícula del espacio, la reglamentación minuciosa del tiempo, la fragmentación y división de los individuos, y los mecanismos destinados a mantener la seguridad colectiva. Una modalidad, por tanto, de relaciones de poder/saber enormemente productiva, sin cuya actuación no sería posible la rentable realidad de la "ficción ideológica" de la sociedad entendida como suma de individuos que se impone en el siglo XIX (y en la que se inscribe el pensamiento positivista), ni la acumulación de sujetos necesaria para la acumulación de riquezas, para el desarrollo de la Revolución industrial, ni el surgimiento de las masas como nueva realidad, así como las supuestas leyes naturales que rigen su funcionamiento.

*Es cierto, no obstante, que el propio FOUCAULT, que rechazaba una interpretación del poder disciplinario como poder negativo, admite un cambio de problemática en sus últimos textos, y especialmente en *Le souci de soi* y *L'usage des plaisirs*. En estos libros va a interesarse explícitamente por la manera en que los sujetos se constituyen, se moldean a sí mismos mediante prácticas y técnicas que ejercen sobre sí y que, no obstante, no son inventadas por ellos, sino que son esquemas de percepción y de actuación que les son propuestos o impuestos por su cultura, su sociedad, su grupo social. Técnicas y prácticas a través de las cuales los individuos se moldean activamente al ocuparse de sí y de los otros, y que los hacen aptos para actuar tanto en el plano individual como en el plano político y social. Individuos capaces por tanto de resistir, de oponerse y de modificar las tendencias existentes en nuestras sociedades actuales hacia la uniformización y la dominación. Una vez más FOUCAULT trata de evitar incurrir en determinismos y esencialismos.*

*Resulta sin duda más difícil extraer de estos textos que de *Surveiller et punir* un modelo de análisis de los procesos educativos que permita comprender cómo las formas escolares de socialización inciden, junto con otros procesos, en las formas de subjetividad que se están gestando en el presente y que implican también la formación de nuevos saberes y poderes. He intentado, en otro lugar avanzar algunas hipótesis en esta dirección relacionadas con lo que podría denominarse el psicopoder³. Sin embargo queda todavía mucho por hacer en este campo para saber si, como sucedía en el siglo XVIII, siguen existiendo en la actualidad no sólo estas tecnologías de poder individualizante sino otras tecnologías complementarias de gestión de las masas. Pero quedan también por saber y por sacar a la luz las posibles resistencias, fugas u oposiciones a las tecnologías de psicopoder, ya que una serie de autores, entre los que se encuentran el propio FOUCAULT, E. GOFFMAN o R. CASTEL, siguen obligándonos con sus análisis a extraer las consecuencias que se derivan del hecho de que los hombres seamos en parte artifices de nuestro propio destino⁴.*

Un libro pionero

Michel Foucault, como es bien sabido, nunca dedicó a la educación un trabajo sistemático y acabado, pero se refiere a pedagogías, sistemas educativos, dispositivos de examen, etc., en sus libros y entrevistas. Nos dejó también, y sobre todo, su modelo de análisis susceptible de ser aplicado a las instituciones escolares. En realidad habría que decir que la utilización del método genealógico para desvelar la génesis y funcionamiento de la enseñanza secundaria había sido ya aplicada con éxito por el sociólogo francés Emile DURKHEIM a principios del presente siglo. El resultado es L'évolution pédagogique en France, obra publicada por vez primera en 1938, es decir más de veinte años después de su muerte⁵. Este libro sirvió de fuente de inspiración a la sociología crítica de la educación tan pujante en los años setenta tanto en el mundo anglosajón (como ponen de relieve las investigaciones realizadas por el equipo formado en torno a Basil BERNSTEIN) como en el francés (como muestran numerosos trabajos realizados por el equipo de sociólogos del Centro de Sociología Europea presidido por Pierre BOURDIEU). Curiosamente, y pese al enorme influjo de los análisis durkheimianos en ambos colectivos de investigación, su uso del método genealógico es muy escaso ya que sus producciones no se inscriben, por lo general, en una perspectiva socio-histórica.

En la actualidad contamos con algunos estudios de sociología de la educación que han adoptado el método genealógico como punto de partida⁶. Foucault and Education, traducido ahora al español, presenta también el interés de abordar de forma directa el método y los conceptos elaborados por Foucault así como de intentar contrastarlos aplicándolos a cuestiones relacionadas directamente con la educación. De los textos que componen el libro presentan a mi juicio un mayor interés justamente aquellos que tratan de operativizar la metodología foucaultiana frente a los que optan simplemente por el comentario, en algunos casos un tanto formal. Como en todo libro colectivo, las contribuciones son diversas y desiguales ya que provienen de diferentes posiciones epistemológicas y metodológicas, lo que hace que en ocasiones se produzcan algunas contradicciones de interpretación. Esto último, más que un empobrecimiento, muestra que estamos ante cuestiones que no admiten fácilmente respuestas unívocas, al tiempo que se evita que el resultado sea un libro uniforme, plano, meramente apologético o, lo que sería peor, un libro que pretendiese hacer de la obra de Foucault una ortodoxia.

La compilación realizada por Stephen J. BALL es por tanto una obra que invita a leer y a repensar los textos de Foucault, y de sus seguidores, así como a desarrollar y poner a punto nuevas categorías de pensamiento e instrumentos de análisis para comprender en profundidad la lógica vigente en el interior de las instituciones educativas. En países como los de América Latina y España, en los que una visión ahistórica de los sistemas educativos se ha convertido en endémica, y en los que el peso del idealismo, o mejor del espiritualismo (y más recientemente de un positivismo primario), hace

estrágos, los lúcidos y controvertidos análisis genealógicos no dejan de ser un estímulo y un reto para todos aquellos que nos resistimos a admitir que la suerte está echada. Y es que uno de los aspectos positivos de estos análisis (y no precisamente el menos importante) es que al diagnosticar el presente, al poner de relieve la génesis y funcionamiento de las instituciones educativas, permiten resistir a la unilateral creencia de que los sistemas de enseñanza están fatalmente avocados a producir desigualdades y a generar desidia y fracaso como si éste fuese su destino inexorable.

Julia Varela
Abril de 1993

Notas

¹Véase P. VEYNE, "Foucault révolutionne l'histoire" en *Comment on écrit l'histoire*, Seuil, París, 1978 (traducción al español en Alianza Editorial). Véase también F. VÁZQUEZ, *Foucault y los historiadores*. Análisis de una coexistencia intelectual. Universidad de Cádiz, Cádiz, 1987. Foucault ha escrito sobre la genealogía en "Nietzsche, la généalogie et la histoire" en la obra colectiva *Hommage à Jean Hypolite*, PUF, París, 1971 (texto traducido al español en *Microfísica del poder*. La Piqueta, Madrid, 1978, págs. 7-30).

²Véase N. ELIAS, "Introducción: sociología y ciencia de la historia" a *La sociedad cortesana*, F.C.E., México, 1982, págs. 9-49.

³Véase J. VARELA, Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo, *Revista de Educación*, 298, 1992.

⁴Véanse, por ejemplo, F. ÁLVAREZ-URÍA, *Miserables y locos*. Medicina mental y orden social en la España del siglo XIX, Tusquets, Barcelona, 1983; F. ÁLVAREZ-URÍA y J. VARELA, *Sujetos frágiles*, F.C.E., Madrid, 1989; R. CASTEL, *Le psychanalisme*, Maspero, París, 1973 (traducido al español en Ed. Siglo XXI), *L'ordre psychiatrique*, Minuit, París, 1976 (traducido al español en Ed. La Piqueta), y *La gestion des risques*, Minuit, París, 1981 (traducido al español en Ed. Anagrama); J. DONZELOT, *La police des familles*, París, 1977 (traducido al español en la Ed. Pre-textos); G. PROCCACI, *Le gouvernement de la misère*, Seuil, París, 1992; G. RENDUELES, *El manuscrito encontrado en Ciempozuelos*, La Piqueta, Madrid, 1989; P. TRINIDAD, *La defensa de la sociedad*. Cárcel y delincuencia en España (siglos XVIII-XX), Alianza Ed., Madrid, 1991.

⁵*L'évolution pédagogique en France* está traducida al español con el título *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, Ed. La Piqueta, Madrid, 1982.

⁶Entre ellos, A. QUERRIEN, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, La Piqueta, Madrid, 1979; J. VARELA, *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, La Piqueta, Madrid, 1983; J. VARELA y F. ÁLVAREZ-URÍA, *Arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid, 1991; G. VIGARELLO, *Le corps redressé*, J. P. Delarge, París, 1978, y V. WALKERDINE, *The mastery or reason*. Cognitive development and the production of rationality, Routledge, Londres, Nueva York, 1988.

Foucault y la educación

La obra de FOUCAULT sigue teniendo una influencia interdisciplinaria enorme. Este libro es el primero en estudiar sus ideas y conceptos clave sobre los contextos y problemas educativos. En él se afirma que las escuelas, como las cárceles y asilos, se preocupan fundamentalmente por la regulación moral y social, y muestra excelentes estudios de casos en consonancia con la preocupación de FOUCAULT por las técnicas de poder y dominación y por arbitrariedad de las instituciones modernas.

Los ensayos que aparecen en esta recopilación enfocan el tema de maneras diferentes y originales. Tres de ellos utilizan materiales históricos para explorar aspectos de la constitución de la educación moderna. Otros tres examinan el rol del discurso sobre la educación en la política contemporánea correspondiente al tema; reviste especial interés el trabajo discursivo de la Nueva Derecha. Otras contribuciones toman en consideración la importancia teórica de la obra de FOUCAULT en relación con la evaluación e investigación educativas. Se trata de un libro original y desafiante, de gran interés para estudiosos y profesores de teoría de la educación, así como para todos los interesados por la teoría crítica y la historia del pensamiento.

Stephen J. BALL, director de la recopilación, es Catedrático de Educación en el *Centre for Educational Studies*, del *King's College*, de la Universidad de Londres.

Autores

Stephen BALL es Catedrático de Educación en el *Centre for Educational Studies*, del *King's College* de Londres. Es autor de *Beachside Comprehensive* y *The Micropolitics of the School*, y está investigando en la actualidad sobre la elaboración de la política educativa.

Ian DOWBIGGIN es en la actualidad becario posdoctoral en la *Faculty of Education of the University of Western Ontario* (Facultad de Educación de la Universidad de Western Ontario). Se doctoró (Ph.D.) en historia por la Universidad de Rochester (Nueva York) en 1986 y ha enseñado historia europea moderna allí y en la Universidad de Dallas. Entre sus intereses se encuentra la historia social del saber profesional en la época moderna.

Ivor GOODSON es Catedrático de Educación en la Universidad de Western Ontario, en London (Canadá). Es autor de *School Subjects and Curriculum Change* y *The Making of Curriculum*, así como de numerosos trabajos y artículos sobre historia del *curriculum* y métodos de ciclo biológico.

Keith HOSKIN se formó en las Universidades de Oxford y Pennsylvania, siendo en la actualidad profesor de Contabilidad y Finanzas en la *Business School* de la Universidad de Warwick. Su principal objeto de estudio consiste en la forma en que las prácticas educativas han construido las relaciones entre poder y saber en el transcurso de la historia occidental. Desde esta perspectiva, escribe en la actualidad sobre la génesis del moderno gerencialismo y sobre el desarrollo del "poder educativo" en los Estados Unidos.

Dave JONES es doctor (Ph.D) en teoría política por la *London School of Economics* y realiza en la actualidad un segundo doctorado en educación en el *King's College*. Entre 1980 y 1988 desarrolló un proyecto sobre absentismo escolar en Brent.

Richard JONES es profesor de biología en la *Woodway Park School* y en el *Community College* de Coventry. Obtuvo su M.A.* de investigación en historia y filosofía de la ciencia, y ha publicado trabajos sobre historiografía de la ciencia. Recientemente ha escrito artículos sobre ciencias biológicas y filosofía de la ciencia para el *Oxford Companion to Sciences*; en la actualidad está desarrollando la investigación de su tesis doctoral (Ph.D.) sobre la filosofía de la naturaleza humana.

Jane KENWAY ha enseñado en todos los niveles del sistema educativo y en la actualidad es profesora de Estudios Sociales y Administrativos en la Universidad Deakin de Victoria (Australia). Su investigación actual se dedica al perfeccionamiento y empleo de la teoría de la hegemonía como medio para investigar la polifacética relación entre clase social, género y educación. El ascendiente educativo y social de las escuelas privadas australianas de clase alta constituye un objeto de especial interés en su investigación.

John KNIGHT es profesor de Sociología de la educación en la Universidad de Queensland. Muestra especial interés por el impacto del fundamentalismo religioso y de la Nueva Derecha en los contenidos del *curriculum* y en la política educativa. Es coautor de *Understanding Schooling: An Introductory Sociology of Australian Education* (Londres: Routledge, 1988).

James MARSHALL nació en Timaru y se formó en la *Waitaki B.H.S.*, de Nueva Zelanda, en el *Darmouth Royal Naval College* y en la Universidad de Bristol, en donde se doctoró en filosofía. Ha sido oficial de la Marina de Guerra, profesor de educación secundaria y de formación del profesorado en Inglaterra, habiendo enseñado en universidades de Inglaterra y Nueva Zelanda. En la actualidad es Catedrático y director del Departamento de Educación de la Universidad de Auckland. Ha publicado los libros: *What is Education?, Positivism or Pragmatism: Philosophy of Education in New Zealand* y *Why Go to School?* Asimismo, ha publicado trabajos sobre filosofía de la educación, evaluación de programas, análisis político, administración pública y educación en general en gran cantidad de revistas internacionales. Fue cofundador de la revista neozelandesa de educación *Access*.

Judyth SACHS es profesora de educación en el *Gold Coast College of Advanced Education*. Se interesa de modo especial por la teoría cultural y la cultura de los profesores.

Richard SMITH es Catedrático de Estudios Sociales y Culturales en la *James Cook University*. Sus intereses investigadores son la sociología de la educación y los estudios culturales.

* M.A. (*Mastery of Arts*): titulación universitaria de segundo grado equivalente a licenciatura. (N. del R.)

CAPÍTULO PRIMERO

Presentación de Michel Foucault

Por *Stephen J. BALL*

Michel FOUCAULT es un enigma, un intelectual cuya influencia ha sido masiva y que rehusó constantemente alinearse en ninguna de las principales corrientes del pensamiento social occidental. Su primordial interés por la historia del pensamiento científico, el desarrollo de las técnicas de poder y dominación y por la arbitrariedad de las modernas instituciones sociales recuerda las principales corrientes de los estudios weberianos y marxistas, pero no se encuadra en ellas. En una entrevista realizada en 1982, respondiendo a una pregunta sobre su filiación intelectual, FOUCAULT contestó de un modo característico:

No creo que sea necesario saber exactamente qué soy. El principal interés en la vida y en el trabajo consiste en llegar a ser alguien diferente del inicial. Si al empezar un libro supiera usted lo que va a decir al final, ¿cree que tendría el valor de escribirlo?

(MARTIN y cols., 1988, pág. 9)

El tono irónico y el carácter evasivo de FOUCAULT parecen haber estimulado en igual medida la fascinación y la exasperación. Sin embargo, su obra se ha incorporado a un amplio conjunto de disciplinas o ha influido en ellas: sociología, historia, psicología, filosofía, política, lingüística, estudios culturales, teoría literaria, etc.

El núcleo central de su obra, a lo largo de un período de 25 años, ha consistido en una serie de tentativas de analizar determinados modelos o ideas de humanidad desarrollados como consecuencia de cambios históricos muy concretos, así como la forma en la que estas ideas se han convertido en normativas o universales. El mismo FOUCAULT se pone inquebrantablemente en contra de la idea universal, o evidente en sí misma, de humanidad. En la misma entrevista explicaba:

Mi rol —y es una palabra que tiene demasiada fuerza— consiste en mostrar a la gente que es mucho más libre de lo que se siente, que las

personas aceptan como verdad, como evidencia, ciertos temas que se han construido en un determinado momento de la historia, y que esa presunta evidencia puede criticarse y destruirse. El papel del intelectual consiste en modificar algo en la mente de las personas.

(MARTIN y cols., 1988, pág. 10)

FOUCAULT ha indicado que determinados saberes —las ciencias humanas— y prácticas concomitantes son fundamentales para la normalización de los principios e instituciones sociales de la sociedad moderna; y entre ellos los saberes y prácticas psicológicos, médicos, penitenciarios y educativos. Nos ocupamos aquí del rol de estos últimos, los de la educación, y sus interrelaciones con la política, la economía y la historia en la formación y constitución de los seres humanos en cuanto sujetos. FOUCAULT entiende por “normalización” el establecimiento de medidas, jerarquías y regulaciones en torno a la idea de una norma de distribución estadística, dentro de una población determinada: la idea del juicio basado en lo que es normal y, por tanto, en lo anormal. En los distintos capítulos de este libro se adopta la perspectiva foucaultiana para el análisis de los aspectos de la historia de la educación y de algunos de los discursos y disputas disciplinares que en la actualidad se configuran, desarrollan y reforman en el campo educativo.

En el marco analítico de FOUCAULT, el discurso constituye un concepto central. Los discursos se refieren a lo que puede ser dicho y pensado, pero también a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad. Los discursos llevan consigo un significado y ciertas relaciones sociales; construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder. Los discursos son “prácticas que configuran sistemáticamente los objetos de los que hablan... Los discursos no se refieren a objetos; no identifican objetos; los construyen y, al hacerlo, ocultan su propia invención” (FOUCAULT, 1974, pág. 49). Por tanto, las posibilidades de significado y de definición están cubiertas de antemano por la posición social e institucional de quienes hacen uso de ellos. Así, los significados no surgen del idioma, sino de las prácticas institucionales, de las relaciones de poder. Las palabras y los conceptos cambian su significado y efectos según el discurso en el que se desarrollan. Los discursos limitan las posibilidades del pensamiento. Ordenan y combinan las palabras en formas específicas y excluyen o desplazan otras combinaciones. Sin embargo, en la medida en que los discursos se construyen por exclusiones e inclusiones, por lo que no debe decirse tanto como por lo que sí puede ser dicho, mantienen relaciones antagónicas con otros discursos, otras posibilidades de significado, otras peticiones, derechos y posturas. Éste es el “principio de discontinuidad” de FOUCAULT: “Hemos de tener en cuenta los poderes complejos e inestables por los que el discurso es a la vez instrumento y efecto del poder, pero también obstáculo, escollo, punto de resistencia y punto de partida para la estrategia opuesta” (FOUCAULT, 1982, pág. 101).

El discurso se sitúa entre el nivel de la pura “estructura” lingüística atemporal (*langue*) y el superficial del habla (*parole*): expresa la especificidad histórica de lo que se dice y de lo que queda por decir.

Los discursos se componen de signos, pero hacen algo más que utilizar estos signos para designar cosas. Este movimiento los hace irreductibles al lenguaje y al habla. Tenemos que revelar y describir este “movimiento”.

(FOUCAULT, 1974, pág. 49)

En el análisis del discurso, se plantea la cuestión de por qué, en un momento dado, entre todas las cosas que podrían decirse, sólo se dicen algunas: “por qué aparece un enunciado determinado y no otro” (FOUCAULT, 1974, página 27). Es más, para superar los límites de estructura, o expresiones lingüísticas, *langue* y *parole**, es esencial poner de manifiesto la “densidad” y “complejidad” en el seno de las prácticas discursivas. El mundo se percibe de forma diferente en discursos distintos. El discurso se estructura mediante supuestos en los que todo hablante ha de moverse con el fin de que se escuche lo que dice como algo significativo. Por tanto, el concepto de discurso hace hincapié en los procesos sociales que producen el significado.

Nos ocupamos aquí de los ámbitos educativos como generadores de un discurso (moderno) históricamente específico; es decir, como lugares en los que se generan ciertas validaciones y exclusiones modernas del “derecho a hablar”.

Los ámbitos educativos están sujetos al discurso, pero también están envueltos, en sentido fundamental, en la propagación y divulgación selectiva de discursos, en la “adecuación social” de éstos. Las instituciones educativas controlan el acceso de los individuos a los diversos tipos de discurso.

Pero sabemos muy bien que, en su divulgación, en lo que permite y en lo que impide, sigue las líneas fijadas por las diferencias, conflictos y luchas sociales. Todo sistema educativo constituye un medio político de mantener o modificar la adecuación de los discursos al saber y al poder que llevan consigo.

(FOUCAULT, 1971, pág. 46)

Por encima de todo, la distribución y adecuación de los discursos en la educación está mediada por el examen, esa “fina técnica” en la que ha de encontrarse “un campo completo de saber, un tipo completo de poder”. En efecto, en el Capítulo III, Keith Hoskin afirma que el examen es un concepto clave para comprender el nexo entre las relaciones de poder y saber. El hecho, el proceso de examinar, lleva consigo y relaciona poder y saber de manera técnica.

*Ferdinand de SAUSSURE diferencia “lengua” y “habla”. *Lengua* es un sistema compuesto de unidades fundamentales, los signos, cada uno de los cuales tiene dos dimensiones: el significado (el concepto) y el significante (la imagen acústica), asociados de manera arbitraria. *Habla* es la manifestación individual y voluntaria de la lengua. En el habla concreta no siempre se cumplen ni se utilizan correctamente todas las reglas del sistema lingüístico (lengua), ya sea por razones de economía del lenguaje o del habla, ya porque se han mezclado dos sistemas distintos. (N. del R.)

La historia de FOUCAULT es la de los distintos modos mediante los que, en nuestra cultura, los seres humanos se convierten en objetos (FOUCAULT, en DREYFUS y RABINOW, en 1982, pág. 208). Es decir, la objetivación del sujeto, mediante procesos de clasificación y división. Estos últimos, que FOUCAULT denominaba “prácticas divisoras”, son evidentemente centrales en los procesos organizativos de la educación en nuestra sociedad. Estas divisiones y objetivaciones se llevan a cabo tanto en el interior del sujeto como entre el sujeto y los demás. El empleo de tests, exámenes, perfiles y clasificaciones en la educación, el uso de los criterios de acceso a distintos tipos de enseñanza y la formación de tipos diferentes de inteligencia, capacidad e identidad escolar en los procesos de enseñanza constituyen ejemplos de tales “prácticas divisoras”. De esta forma, se configuran, aprenden y transmiten identidades y subjetividades mediante la utilización de estas técnicas y formas de organización y la creación de pedagogías y formas de relación entre profesor y alumno y *curricula*, distintos e independientes. A través de la creación de grupos avanzados y de recuperación y la separación de los subnormales desde el punto de vista educativo, o de quienes presentan necesidades educativas especiales, se estigmatizan y normalizan las capacidades.

Estas prácticas divisoras están críticamente interconectadas con la formación y la elaboración cada vez más compleja de las ciencias de la educación: psicología de la educación, pedagogía, sociología de la educación, psicología cognitiva y evolutiva. Estos son los campos en los que se desarrollan los “juegos de la verdad” sobre la educación. Por ejemplo, el desarrollo de la sociología de la educación en los años sesenta y setenta se organizó, configuró y reforzó en torno al “problema de la inferioridad de los resultados de la clase trabajadora”. Los descubrimientos sociológicos del período constituyeron una compleja y poderosa patología de la vida familiar de la clase trabajadora, calificada como deficiente y deprivada-anormal, desde el punto de vista cultural. El problema del bajo rendimiento quedó definido como algo que se salía del marco de control y capacidad del profesor y que estaba culturalmente determinado e inevitable. Se proporcionó a los profesores un rico vocabulario pseudocientífico de clasificaciones y justificaciones del carácter inevitable de las diferencias de logros intelectuales entre las clases sociales. Los individuos extraídos de la masa indiferenciada de alumnos podían quedar objetivados en relación con diferentes clases sociales establecidas o con otros indicadores sociales (SHARP y GREEN, 1975) institucionalizados en las distintas agrupaciones espaciales, temporales y sociales de la escuela. El saber y las prácticas tomados de las ciencias de la educación proporcionaron (en términos de FOUCAULT) modos de clasificación, control y contención vinculados, a menudo de forma paradójica, a la retórica humanitaria de la reforma y el progreso: clasificación, clases de recuperación, unidades y santuarios extraescolares, pedagogías informales o invisibles (BERNSTEIN, 1975).

El alumno se inventaría y construye en los procesos de enseñanza, tanto en los procesos pasivos de objetivación como en una subjetivación activa, autoconfiguradora, que supone procesos de autocomprensión mediada por

una figura externa de autoridad (que a nuestros efectos, suele ser el profesor). Por ejemplo, esto queda patente en el creciente empleo de perfiles y registros de resultados en las escuelas (HARGREAVES, 1986).

Como ya indicamos, los conceptos clave de la investigación de FOUCAULT sobre el problema del sujeto son los de poder y saber o, con mayor precisión, de poder-saber, configuración única e inseparable de ideas y prácticas que constituyen el discurso. Poder y saber son dos aspectos de un proceso único. El saber no refleja las relaciones de poder, sino que es inmanente a ellas.

Un texto de la obra de FOUCAULT: *Discipline and punish**, es la lectura clave para la mayor parte del análisis y argumentaciones de este volumen. Varios capítulos se refieren ampliamente a esta obra y tanto MARSHALL como HOSKIN exponen con cierto detenimiento su significación y consecuencias. No puede sorprendernos esto cuando se trata de estudiar la educación y, en la conclusión de *Discipline and punish*, FOUCAULT indica que el libro “servirá de base para distintos estudios sobre la normalización y el poder del saber en la sociedad moderna”. *Discipline and punish* muestra el paso del espectáculo del castigo al castigo institucional disciplinado por medio de la constitución de aparatos que operan para definir las relaciones de poder en la vida cotidiana; se mencionan específicamente la escuela y el aula como aparatos de este tipo. En el siglo XIX surgieron como organizaciones particulares del espacio y las personas, experimentadas prácticamente por todo el mundo, que resumían el poder del Estado y, al mismo tiempo, producían y especificaban las individualidades concretas. Éste es el “doble vínculo” político según FOUCAULT.

Pero la educación no sólo opera para someter a los estudiantes al poder, sino que también los constituye, al menos a algunos de ellos, en sujetos poderosos. Los efectos del poder son tanto negativos como positivos. Ejemplos importantes de estos últimos son el cambio histórico en las relaciones de género en el siglo XIX que hizo posible que las mujeres sacaran partido de las nuevas prácticas de certificación (*credentialing*) y de selección meritocrática así como la aparición en el siglo XIX de una nueva “clase generada por la educación” profesional y directiva: la “nueva clase media” de BERNSTEIN.

Presentamos aquí una exploración de la aplicación de la obra de FOUCAULT en el campo de la educación. Y la educación, como el nuevo rol de los intelectuales y de los expertos en el saber desde 1800, como establecimiento de la sociedad de las certificaciones, como experiencia institucional primaria de la práctica totalidad de los jóvenes, es fundamental para el análisis foucaultiano de la sociedad moderna. Puede leerse este libro como ilustración de las facetas de este nuevo poder de la educación. Su objetivo

*En la Bibliografía del final de cada capítulo incluimos las referencias de las traducciones al castellano que existen de las obras citadas en este libro; mantenemos dentro del texto los títulos en inglés ya que son los que han revisado los autores.

Se ha incluido también en esta edición una Bibliografía con todas las obras de y sobre FOUCAULT traducidas al castellano (págs. 208-214), (*N. del E.*)

consiste, siguiendo a FOUCAULT, en convertir la familiaridad de la educación de masas en algo extraño. La mayoría de los capítulos se centran fundamentalmente en un área o cuestión concreta, pero la perspectiva foucaultiana desempeña un papel algo diferente en uno u otro capítulo. Así, mientras Dave JONES y Richard JONES mantienen una adhesión muy purista a las técnicas de análisis histórico de FOUCAULT, KENWAY y SMITH y cols., se desenvuelven en un marco teórico y analítico más amplio. KENWAY se basa en parte en GRAMSCI, mientras que SMITH y cols., se mueven dentro de una perspectiva postestructuralista, deconstructivista más general. DOWIGGIN y GOODSON tratan de relacionar a FOUCAULT con perspectivas más próximas a la corriente principal de la historia de las ideas y a la historia del *currículum*.

La Primera Parte es más expositiva y exploratoria. MARSHALL se detiene en la cuestión de la implementación de la perspectiva foucaultiana en la obra de los historiadores de la educación, aunque señala que el proyecto de FOUCAULT suele considerarse antihistórico. FOUCAULT hace hincapié en la discontinuidad, en la complejidad y en la circunstancia y muestra poco interés por la causalidad. Escribe contra los cánones de los estudios históricos en vez de a su favor. Señala también MARSHALL la deuda que FOUCAULT tiene con NIETZSCHE. El capítulo de HOSKIN trata de encontrar el escurridizo vínculo entre poder y saber, el significado del guión que los une. Siguiendo las claves que aparecen en diversos textos de FOUCAULT, encuentra la solución, el principio de coherencia, en el examen o, más generalmente, en lo que constituye “lo educativo” en diferentes épocas.

En los capítulos históricos, Dave JONES, Richard JONES y DOWBIGGIN y GOODSON contribuyen, de distintas maneras, a lo que FOUCAULT llama “la historia del presente”. Tratan de excavar y analizar algunos conceptos clave que constituyen la piedra de toque de la práctica educativa contemporánea. Así, Dave JONES presenta una genealogía del profesor urbano; Richard JONES explora el surgimiento de las prácticas educativas modernas y del saber científico moderno en la Francia revolucionaria; DOWBIGGIN y GOODSON comparan el nacimiento de la psiquiatría en Francia y de la geografía en Inglaterra para ilustrar el establecimiento de profesiones disciplinarias clave y su relación con el Estado.

La parte final se ocupa de algunos aspectos comunes de la reestructuración contemporánea de la educación, en especial del despliegue y efectos de los discursos “radicales-críticos” de la Nueva Derecha sobre “lo que ha de considerarse educación”. SMITH y cols. comparan y deconstruyen dos textos en competencia que incluyen y defienden dos versiones enfrentadas del “multiculturalismo” y la “educación”. KENWAY investiga las campañas en la política y en los medios de comunicación lanzadas por la Nueva Derecha en defensa de la financiación estatal de las escuelas privadas en Australia y sus efectos sobre las bases del debate educativo y la construcción del sentido común educativo.

El corto capítulo escrito por mí ofrece una crítica del desarrollo y aplicación de los procedimientos de gestión de la educación y las formas según las que opera la ideología gerencial para controlar, clasificar y restringir la

acción de los profesores, con el fin de mantener la idea gubernamental, de la forma “mejor” y “más económica”. Como explica FOUCAULT:

El arte del gobierno... se ocupa de... cómo introducir la economía, o sea, la manera correcta de dirigir a los individuos, los bienes y la salud en la familia... cómo introducir esta atención meticulosa del padre para con su familia, en la gestión del Estado.

(RABINOW, 1986, pág. 15)

La gestión nos muestra un caso paradigmático de técnica disciplinaria, una forma de biopoder, que utiliza categorías científicas y cálculos explícitos para objetivar el cuerpo (el trabajador), haciendo a los individuos dóciles y flexibles. En este capítulo y en otros, el punto de vista de FOUCAULT sobre la relación entre el cambio económico y los cambios en la acumulación y los mecanismos de poder sirve de telón de fondo. Se consideran mutuamente dependientes los momentos históricos de transformación del Estado y de la economía, aunque “el crecimiento y la difusión de los mecanismos disciplinarios del saber” precedan y fijen las condiciones antecedentes de las transformaciones económicas.

El peso del efecto analítico de FOUCAULT se inclina hacia el sometimiento de los individuos a la acumulación de poder en el Estado mediante el empleo de técnicas de disciplina y confesión. Presta poca atención a la forma de resistir o subvertir esa dominación por quienes están sometidos a ella. Y, sin embargo, como se muestra en el extracto de la entrevista antes citado, él considera que su obra proporciona un mecanismo de crítica o herramienta de subversión. Se resiste a especificar una sociedad ideal, más allá de la que existe, pero se muestra inflexible respecto a la existencia de “más secretos, más libertades posibles y más invenciones en nuestro futuro de lo que podemos imaginar en el humanismo, tal como se prescribe dogmáticamente en ambos lados del espectro político” (MARTIN y cols., 1988, pág. 13). Así, para FOUCAULT:

La verdadera tarea política en una sociedad como la nuestra consiste en criticar el trabajo de instituciones en apariencia neutrales e independientes; la violencia que siempre se ha ejercido de manera solapada por su medio quedará desenmascarada, de forma que podamos combatir el miedo.

(FOUCAULT, 1974, pág. 171)

Éste es el espíritu con el que ha sido concebido y se presenta este libro. Esperamos que la aplicación del análisis foucaultiano a la educación desenmascare la política que subyace a cierta aparente neutralidad de la reforma educativa. Dejamos que la última palabra la diga FOUCAULT, que comentaba en una entrevista: “Me enorgullece que algunos piensen que soy un peligro para la salud intelectual de los estudiantes” (MARTIN y cols., 1988, pág. 13).

Bibliografía

- BERNSTEIN, B. (1975). *Class, Codes and Control*, vol. 3. Londres: Routledge & Kegan Paul. (Trad. cast.: *Clases, códigos y control*. Vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid, Akal, 1988.)
- DREYFUS, H. L. y RABINOW, P. (eds.) (1982). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Brighton: Harvester Press.
- FOUCAULT, M. (1971). *L'ordre du discours*. París: Gallimard. [Trad. cast.: *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets, 3ª edic., 1987. (El original es: *L'ordre du discours*, 1971.)]
- (1974). *The Archaeology of Knowledge*. Londres: Tavistock. [Trad. cast.: *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI, 7ª edic., 1979. (El original es: *L'archéologie du savoir*, 1969.)]
- (1982). "The subject and power", en H. L. Dreyfus y P. Rabinow (eds.) *Michel Foucault: Beyond Structuralism, op. cit.* [Trad. cast.: "El sujeto y el poder", *Saber*, nº 3 (Mayo-Junio de 1985) págs. 14-23.]
- HARGREAVES, A. (1986). "Record breakers?", en P. Broadfoot (ed.) *Profiles and Records of Achievement*, Eastbourne: Holt-Saunders.
- MARTIN, L., GUTMAN, H. y HUTTON, P. (eds.) (1988). *Technologies of the Self*. Londres: Tavistock. [Trad. cast.: (De esta obra están traducidos al castellano dos artículos que escribe el propio M. Foucault: "Tecnologías del yo" (págs. 45-94) y "*Omnes et singulatim*: hacia una crítica de la 'razón política'" (págs. 95-140), así como una entrevista con él, bajo el título de "Verdad, individuo y poder" (págs. 141-150). Todos estos textos están en: M. FOUCAULT (1990): *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona, Paidós-I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona. El resto del libro americano está sin traducir.]
- RABINOW, P. (1986). *The Foucault Reader*. Londres: Peregrine.
- SHARP, R. y GREEN, A. (1975). *Education and Social Control*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Primera Parte
Foucault y la educación

CAPÍTULO II

Foucault y la investigación educativa

Por *James D. MARSHALL*

Introducción

Michel FOUCAULT es un enigma: un iconoclasta e intelectual que parece no provenir de ninguna parte (LEMERT y GILLEN, 1982) y no pertenecer a linaje intelectual alguno. Describiéndose a sí mismo, dijo (FOUCAULT, 1984b, páginas 383 y sgs.):

Creo que, en realidad, he estado situado en la mayoría de los cuadros del tablero de ajedrez de la política, de manera sucesiva y, a veces, simultánea: como anarquista, izquierdista, marxista manifiesto o disimulado, nihilista, antimarxista explícito o secreto, tecnócrata al servicio del gaullismo, neoliberal, etc. Un profesor norteamericano se quejaba de que un criptomarxista como yo fuese invitado a los Estados Unidos y en la prensa de Europa del Este fui denunciado por cómplice de los disidentes. Ninguna de estas descripciones es importante de por sí; por otra parte, tomadas en conjunto, significan algo. Y debo admitir que me gusta bastante lo que significan.

Debe tomarse a FOUCAULT por sí mismo, sin clasificarlo de manera rotunda en categorías reconocidas.

No obstante, parece que a los académicos les exaspera que FOUCAULT no encaje en categorías reconocidas y no utilice metodologías aceptadas. Algunos historiadores (por ejemplo: MAXCY, 1977) lo consideran estructuralista; otros objetan que juega con los datos y el tiempo históricos, apelando a conceptos como ruptura y discontinuidad que, a su juicio, no explica (MCGILL, 1979). Los filósofos lo encuentran incoherente o protestan de que su metodología oscila entre la filosófica, la estratégica política y una violenta crítica moral (FRASER, 1985). Los marxistas creen que lo que parece una postura izquierdista radical rompe con principios centrales y básicos del marxismo o quizá trascienda el marxismo por ser una crítica de tales supues-

tos. En algunos casos, se considera que FOUCAULT presenta perspectivas importantes respecto a la individualización y a la actuación de las formas de poder. Un marxista indica, de forma más radical, que “el discurso clásico del socialismo se hace problemático” (SMART, 1983, 1986).

Pero FOUCAULT, como muchos intelectuales franceses, no escribe para un público académico; por ejemplo, obras como *Discipline and Punish: the Birth of the Prison* (FOUCAULT, 1979a), han sido leídas al mismo tiempo por criminólogos y por criminales. Sin embargo, el creciente número de críticas académicas da testimonio del interés que su obra ha suscitado en los círculos profesionales y académicos. No obstante, en general, los estudiosos de la educación han pasado por alto a FOUCAULT.

Los teóricos de la educación interesados por cuestiones relativas al control social y al ejercicio del poder sí hacen referencia a FOUCAULT. Salvo en un capítulo de un libro de Madan SARAP (1982), se trata de referencias marginales a su análisis del poder. Hay, no obstante, algunas excepciones importantes. HENRIQUES y cols. (1984) investigan de qué manera participa la psicología en la construcción del individuo y la sociedad. En particular, Valerie WALKERDINE (1984) examina la obra de Jean PIAGET en un apartado dedicado a los efectos de las prácticas psicológicas en la regulación social de las prácticas y la construcción de las ideas del individuo. Adopta un enfoque al estilo de FOUCAULT, afirmando que la psicología evolutiva de PIAGET, en la medida en que ha sido adoptada por la pedagogía centrada en el niño, no ha tenido ningún efecto liberador de los esperados, formando parte, en cambio, de un conjunto de prácticas legitimadas por la ciencia cuyo objeto es el niño en desarrollo. Afirma que prácticas como la supervisión, observación y clasificación normalizan a los niños, pero parece que no reconocen ni entienden siquiera que el niño en evolución es un “objeto” producido por esas mismas prácticas (véase también WALKERDINE, 1986).

Debemos indicar que a WALKERDINE le preocupa la idea del niño en evolución y la forma en que la psicología ha producido este “sujeto” como su objeto de investigación científica, prohibiendo, por tanto, otras formulaciones del dualismo individuo-sociedad. Se centra en FOUCAULT como arqueólogo que busca el conjunto de condiciones sociohistóricas que ha permitido que este “sujeto” se convierta en objeto de investigación científica. Pero, en sus últimas obras, FOUCAULT se aparta de cuestiones epistemológicas y de la arqueología *per se* para ocuparse del biopoder y de cómo éste produce determinados tipos de temas. Aunque iba a centrarse en las formas modernas de sexualidad, le preocupan más la manera en que las formas modernas de biopoder las producen. No le preocupaba el niño en desarrollo como tal, como tampoco la psicología *per se*. El tema del niño en desarrollo pone de manifiesto cierto conjunto de parámetros mediante los que se normaliza a los individuos. De ese modo, WALKERDINE sería compatible con FOUCAULT en la medida en que acierta al ver que la idea de niño en desarrollo no es liberadora. No obstante su proyecto, que se opone a la reducción de los problemas a formulaciones en términos de “la adquisición del niño de” y “el desarrollo de”, es considerado por esta autora como prerequisite para la re-

construcción de un nuevo tema psicológico “liberador”. A FOUCAULT no le interesaba la verdad de estas cuestiones en las ciencias humanas.

JONES y WILLIAMSON (1979) adoptan también un enfoque arqueológico para determinar las condiciones discursivas que hacen posible el surgimiento de distintos tipos de informes sobre la educación popular y las prácticas pedagógicas de masas en el siglo XIX. Como admiten libremente, se centran en los “escritos del siglo XIX” y en las relaciones entre esos escritos. Aunque su conclusión (que la enseñanza no puede reducirse a ideas de control social y de socialización, sino que debe contemplarse en relación con la extensión de las formas modernas de poder o con el mantenimiento de la autoridad) es muy compatible con FOUCAULT, quizá este enfoque sea demasiado estrecho, al centrarse sólo en informes (que FOUCAULT abandonó). Este autor insistía también en que el lugar del análisis debe ser el presente. El “presente” de JONES y WILLIAMSON es el siglo XIX.

HOSKIN (1979) interpreta los exámenes como procedimientos esencialmente de normalización. El examen constituye una parte importante del ritual escolar y, según FOUCAULT, un aspecto esencial del ejercicio del poder. HOSKIN se centra en el ejercicio escrito, pero los últimos comentarios de FOUCAULT sobre las relaciones de poder llaman la atención sobre ideas mucho más amplias de prácticas y metodología.

Arnold DAVIDSON (1986) afirma que, para FOUCAULT, la arqueología y la genealogía constituyen metodologías muy distintas. Podemos ilustrar las diferencias con estos dos sucintos comentarios sobre la “verdad”:

... hay que entender la “verdad” como un sistema de procedimientos ordenados para la producción, regulación, distribución, circulación y funcionamiento de enunciados...

La “verdad” está vinculada, en una relación circular, con los sistemas de poder que la producen y mantienen y con los efectos del poder que la inducen y extienden. Un “régimen” de verdad.

Por ejemplo, en relación con la sexualidad, la arqueología descubriría los cambios en las reglas de producción del discurso que hicieron primeramente posible hablar sobre la sexualidad, y no sólo sobre el sexo, mientras que la genealogía indicaría que la sexualidad fue un producto positivo del poder, incitado por técnicas de supervisión y examen. La primera trata de aislar el nivel de las prácticas discursivas y formular las reglas de producción y transformación de tales prácticas, mientras que la segunda amplía el ámbito de investigación y se ocupa de las fuerzas y de las relaciones de poder conectadas con las prácticas discursivas. La relación poder-saber es necesaria para la genealogía, pero no para la arqueología.

Sin embargo, no está claro que la mayoría de los estudiosos de la educación haya aprehendido la naturaleza radical del pensamiento de FOUCAULT. Este autor no habla de cuestiones como el poder, la dominación y la construcción de los sujetos de una manera que permita encuadrarlos, por ejemplo, en la teoría de la resistencia, de la reproducción o en cualquier otra. Sus puntos de vista, en cambio, rompen incluso con la forma de manifestarse

esas teorías, así como con la manera de expresarse la tendencia liberal, más tradicional, en educación.

Aunque en su obra hay muchos aspectos problemáticos (puede verse una recopilación de escritos críticos contra FOUCAULT en: HOY, 1986), lo que dice sobre la filosofía del sujeto y la forma en que ha llegado a ejercerse el poder en los Estados modernos es, como señala WALZER (1986), “lo bastante correcta como para ser molesta”. Lo que más preocupa a FOUCAULT es lo que podemos denominar en sentido amplio “la filosofía del sujeto”, expresión con la que pone de manifiesto una problemática que domina el pensamiento moderno, que privilegia al sujeto como fundamento de todo saber y de toda significación. Su proyecto filosófico consiste en investigar las formas por las que discursos y prácticas han transformado a los seres humanos en sujetos de un tipo determinado. Es importante señalar que, para él, “sujeto” es algo sistemáticamente ambiguo; significa tanto estar ligado a alguien por el control y la dependencia, como estar vinculado a la propia identidad por la conciencia o autoconocimiento.

Para FOUCAULT, estos sentidos no son contradictorios. El sujeto constituye la base sobre la que se funda el discurso y, al mismo tiempo, el modo de objetivación que transforma a los seres humanos en sujetos. Este discurso sirve para todas las tentativas de comprender, definir y conceptualizar qué es el ser humano. En otras palabras, “sujeto” lleva consigo el doble significado de sujeto conocedor activo y de objeto sobre el que se actúa: un producto del discurso. En términos de discurso, podemos decir que el sujeto habla y se habla sobre él; en términos epistemológicos, podemos decir con FOUCAULT (1970, pág. 323) que “el hombre aparece en su postura ambigua como objeto de conocimiento y como sujeto que conoce”.

Podemos entender a FOUCAULT como alguien que lanza un fuerte ataque crítico contra las ideas de la postilustración liberal acerca de que la ilustración se consigue a través de una forma de madurez alcanzada mediante el uso de la razón. Aunque FOUCAULT reconoce la importancia del intento de KANT de preservar el papel normativo de la razón ante el colapso de la metafísica, considera que la filosofía de KANT es una respuesta a una situación histórica concreta (FOUCAULT, 1984a). Lo que FOUCAULT considera importante y característico del pensamiento de KANT es que surge de su propia condición sociohistórica y como respuesta a ella. Según la exposición que FOUCAULT (1984a) hace de KANT:

La modernidad que caracteriza la Ilustración es un proceso que nos libera de la situación de “inmadurez”. Y por “inmadurez” se refiere a determinado estado de nuestra voluntad que nos hace aceptar la autoridad de otro para que nos guíe cuando habría que usar la razón.

Este sentido de la Ilustración es importante para FOUCAULT en la medida en que facilita un punto de partida para lo que FOUCAULT y otros llaman actitud de modernidad, en la que la idea de hombre como sujeto autónomo racional constituye el objeto central de crítica.

El poder moderno surge en relación con una cuestión de gobierno. Fou-

FOUCAULT introduce esta última idea en su importante artículo: *Governmentality* (FOUCAULT, 1979b). En este artículo muestra el cambio en las relaciones entre el soberano y los individuos habido desde la época de MAQUIAVELO hasta el estado moderno. Señala FOUCAULT el cambio producido desde el pensamiento de obediencia hasta un poder violento e impuesto que protege la propiedad a toda costa, hacia una consideración del gobierno de sí mismo, los hijos, la familia y el Estado. Esta noción de gobierno se identifica en principio en la idea de familia como modelo, pero las ideas modernas de gobierno y de poder surgen cuando deja de considerarse la familia como modelo, convirtiéndose, en cambio, en el instrumento de gobierno. A este respecto, fue importante el surgimiento de la teoría económica porque permitió la identificación de problemas específicos de las poblaciones, no reductibles a las dimensiones de la familia.

Según FOUCAULT, la población y su bienestar se convierten en el tema central del gobierno. El control de poblaciones para asegurarse la obediencia política y una fuerza de trabajo dócil y útil en relación con las demandas del capitalismo naciente constituyen las preocupaciones centrales del arte de gobernar.

En vez del ejercicio violento del poder del soberano sobre el cuerpo del sujeto (véase el angustioso relato de la ejecución pública de Damiens en las páginas introductorias de la obra *Discipline and Punish*, de FOUCAULT, 1979a), contemplamos la aparición de la indulgencia en relación con los infractores y otros clasificados como delincuentes. De la violencia de la ejecución pública de Damiens pasamos a un escenario silencioso, ordenado y privado en el que las capacidades y conocimiento de las personas sobre sí mismas son configuradas con talante suave y silencioso en una bondadosa institución de "asistencia". Surgen muchas instituciones, pero FOUCAULT señala en concreto la cárcel, el hospital, el manicomio, el ejército, el puesto de trabajo y la escuela. En estas instituciones se desarrolla el conocimiento sobre las personas; y su conducta, actitudes y autoconocimiento se desarrollan, perfeccionan y utilizan para moldear a los individuos. Estos discursos y prácticas no sólo se han empleado para cambiarnos de diversos modos, sino también para legitimar esos cambios, al juzgarse "verdadero" el conocimiento adquirido.

FOUCAULT denomina poder-saber a este conocimiento, desarrollado mediante el ejercicio del poder y utilizado, a su vez, para legitimar posteriores actos de poder (FOUCAULT, 1981). Se refiere a las instituciones en las que se ejerce o ha sido ejercido este poder llamándolas instituciones disciplinarias.

Éstas organizan el espacio y el tiempo físicos mediante actividades, desarrolladas con el tiempo, para cambiar la conducta de las personas en relación con una serie de parámetros. Aquí, el examen desempeña un rol fundamental porque no sólo determina si una persona es gobernable (es decir, capaz de llevar una vida dócil, útil y práctica), sino también porque identifica el verdadero yo individual, quedando clasificado de diversas formas como objeto para otros y vinculado al "verdadero" sujeto individual como un ser sometido o políticamente dominado.

Este verdadero yo es una persona con determinadas convicciones sobre sí mismo. En parte, estas descripciones permiten que el individuo sea dominado debido a clasificaciones como las de hiperactivo, homosexual, ser racional autónomo, etc. Pero FOUCAULT piensa que estos verdaderos yoes no son sino ficciones o construcciones cuando no existe el *hombre* real. En concreto, el hombre autónomo es una construcción del pensamiento post-ilustrado y humanista.

FOUCAULT invierte nuestras creencias habituales sobre el hombre autónomo adoptando una metodología particular: la genealogía.

Foucault como genealogista

Podemos considerar la obra de FOUCAULT (dado que utiliza datos históricos y en la medida en que esto hace que algunos historiadores se estremezan) como la redacción de un nuevo tipo de historia. Dada la actual fragmentación de la historia y de la metodología histórica, quizá haya algo que decir acerca de esta interpretación. Así, ¿en qué sentido, si cabe, nos presenta FOUCAULT una historia “nueva”?

En una época, pudo concebirse la historia como una narración en el seno de las humanidades, en relación con los grandes acontecimientos, personas importantes y la aparición de nuestra constitución e instituciones. Sin embargo, esta cómoda situación se ha visto invadida por lo que podemos denominar en sentido amplio “historia social”. Ésta no sólo introdujo un conjunto diferente de temas, como la familia, la mujer y las clases sociales, sino que también tomó de otras disciplinas de la ciencia social una desconcertante cantidad de metodologías. Entre ellas, podemos señalar la economía, el análisis de clases de la sociología y la interpretación “profunda” de la antropología. Históricamente, la metodología de la historia había sido discutida, en el metanivel, por los filósofos, pero ahora se producía un conflicto en el nivel de *hacer* historia.

El impacto básico de la obra de FOUCAULT es histórico (con importantes consecuencias para la filosofía) y sus diferencias respecto a otra historia social obligan a considerar estas cuestiones generales. Aunque su obra se estudia en muy diversas disciplinas, los historiadores la consideran a menudo como *antihistoria* en el sentido de que no le interesa en absoluto tratar estas cuestiones y revitalizar la tradición historiográfica, en otro tiempo de tanto relieve. Puede decirse que su obra es antihistoria en los siguientes sentidos generales:

1. No escribe una historia completa del pasado. *Discipline and Punish* comienza con la ejecución de Damien y acaba con un análisis del sistema carcelario, pero no lo trata como desarrollo o aparición de una forma de castigo en vez de otra. De repente, introduce datos históricos en su “narración” sin una teoría patente de selección. Quizá no sea el mejor relato del pasado de la cárcel, tal como fue en realidad (véase, por ejemplo: RUSCHE y KIRCHEI-

MER, 1939). Lo que molesta a los historiadores es que FOUCAULT está de completo acuerdo al respecto, al afirmar que no pretende presentar una historia convencional. Pero, si no, ¿qué trata de hacer? ¿En qué sentido su obra es histórica?

2. No presenta causas históricas. Por ejemplo, en la misma obra señala el repentino encarcelamiento de personas a principios del siglo XIX, pero no da explicación alguna, aunque el hecho del encarcelamiento sea fundamental para su estudio de las ciencias humanas. En el mejor de los casos, señala espacios en los que se dieron posibilidades y en los que ciertos acontecimientos fueron “resultados”. Pero no se trata de resultados causales. Podemos pensar que diversos cambios en la ley, la demografía y la aparición del capitalismo, por ejemplo, podrían señalar un espacio en relación con el cual el encarcelamiento fuese un posible resultado causal. Es decir, lo entendemos porque tiene sentido respecto de nuestro conocimiento y comprensión generales de los asuntos humanos. Pero el problema que plantea FOUCAULT consiste en que nos presenta unas relaciones nuevas que, a su vez, ofrecen un paisaje nuevo. Dadas las comprensiones anteriores, no cabe siquiera una posible relación causal.

3. FOUCAULT emplea una cantidad desconcertante de datos extraídos de fuentes muy distintas. Los detalles de la construcción de instalaciones militares se yuxtaponen, en *Discipline and Punish*, a detalles relativos a la construcción de hospitales, escuelas y cárceles. A primera vista, se trata de distintos tipos de estructuras que satisfacen necesidades diferentes. Sin embargo, la criba analítica de poder-saber que utiliza FOUCAULT pone de manifiesto una nueva relación entre estas construcciones. FOUCAULT ha vuelto al análisis del espacio, afirmando que, desde KANT, el pensamiento occidental ha estado dominado por consideraciones filosóficas del tiempo. Pero, ¿por qué estos espacios? ¿Por qué no la casa, como en Philippe ARIES (1962), por ejemplo? ¿Por qué selecciona estos espacios en vez de la casa? FOUCAULT no lo dice. La criba analítica de poder-saber no sirve de mucho, teniendo en cuenta que podría haber elegido la casa como lugar adecuado para analizar las relaciones de poder en el micronivel que tanto agradaba a FOUCAULT. Si existe una teoría para la selección de estos datos, o bien no está articulada o no es evidente a primera vista.

4. FOUCAULT no hace exposiciones teleológicas de la razón, en general, ni del razonamiento de determinados pensadores o grandes hombres. En efecto, cuando se detiene en la razón, con frecuencia se refiere a la casa de la sinrazón: el manicomio. No existe la idea de futuro para la humanidad o de que la historia nos impida repetir nuestros errores. En la historia de FOUCAULT, la razón es un producto de las circunstancias sociohistóricas. Sin embargo, no hay relato histórico que nos dé esperanzas o indique formas de evitar el regreso al abismo. En el mejor de los casos, FOUCAULT dice que él escribe la historia del presente, de las condiciones que nos hacen pensar en la actualidad que somos personas de un tipo determinado. Por tanto, la historia no nos ofrece la liberación de las distintas formas de dominación.

5. Tampoco escribe FOUCAULT una historia de las ideas, aunque éste

fuese el título de la cátedra que ocupaba en el prestigioso *College de France*. La historia de las ideas suele escribirse como si se diera un desarrollo o aparición de un objeto de forma más o menos continua o racional. Frente a este punto de vista, FOUCAULT cree que no existe ningún objeto como la locura cuya trayectoria pueda seguirse en el tiempo. Se producen rupturas que no sólo rompen la aparición o desarrollo de ciertos temas, sino que hacen también que la idea de la existencia continuada de un objeto denominado "locura" sea problemática. Los objetos se constituyen en medios epistémicos concretos y, en primer lugar, es preciso comprender éstos.

6. Podemos considerar a FOUCAULT como seguidor de los puntos de vista de NIETZSCHE sobre la historia (FOUCAULT, 1977a). Pocas dudas caben de que FOUCAULT adaptó a NIETZSCHE para sus propios fines. MEGILL (1979) se refiere a ello como perspectiva "presentista" de la historia.

Pero aunque FOUCAULT utilice a NIETZSCHE, no puede considerársele el único responsable del resurgimiento del interés por NIETZSCHE en Francia. Según LASH (1984), esta responsabilidad debe atribuirse a Gilles DELEUZE. LASH afirma que "las interpretaciones infecciosas de DELEUZE sobre mayo del 68" influyeron profundamente en FOUCAULT. Aunque no cabe duda de que los acontecimientos de mayo-junio de 1968 afectaron a FOUCAULT (él mismo lo afirma en diversas ocasiones), debe señalarse, no obstante, que él conocía muy bien a NIETZSCHE, dado que, después de todo, impartía cursos sobre éste.

En el artículo *Nietzsche, history and genealogy* (FOUCAULT, 1977a), hace suyos temas nietzscheanos sobre la naturaleza y el papel de la historia. En vez de salir al exterior, hacia la verdad objetiva, para FOUCAULT la historia se vuelve hacia el interior, convirtiéndose en relato, argumento, mito y fabricación. Se trata de algo que ha de utilizarse en el presente y en el futuro; no es algo que aprehenda la "realidad" ni, desde luego, la realidad del pasado. Por eso, en este sentido, podemos empezar a entender por qué se dice que FOUCAULT hace antihistoria.

En este artículo, desarrolla dos temas nietzscheanos: los conceptos de *herkunft* (procedencia) y *entstehung* (emergencia). En el artículo se ponen en contraste con la noción de origen. Sobre las diferencias, dice (FOUCAULT, 1977a, pág. 144):

Una genealogía de valores, moralidad, ascetismo y saber nunca se confundirá de por sí con la búsqueda de sus "orígenes", nunca dejará de lado, por inaccesibles, las vicisitudes de la historia. Cultivará, en cambio, los detalles y accidentes que acompañan todo principio; estará escrupulosamente atenta a su pequeña maldad; esperará su emergencia, enmascarada en otro tiempo como el rostro del otro.

La genealogía como ascendencia no es una idea continua e ininterrumpida. Hay muchos factores que desentrañar a partir de fuentes inferiores y saberes sometidos que hacen estragos en las ideas de continuidad. Hay que descubrir errores y accidentes que atentan contra las ideas de orden. La bús-

queda de la ascendencia no consiste en una búsqueda de fundamentos firmes; por el contrario, descubre arenas movedizas, hechos fragmentarios e incoherentes con defectos, errores, omisiones, valoraciones defectuosas y afirmaciones y aspiraciones piadosas. Se trata, en general, de mostrar que las “verdades históricas” descansan sobre un terreno complejo, contingente y frágil.

El concepto de emergencia considera el presente, no en sentido finalista, como resultado de la evolución histórica, sino más bien como una etapa en el proceso bélico de confrontación entre fuerzas opuestas en busca del control y la dominación. Por tanto, los desarrollos históricos se conceptúan como manifestaciones de mecanismos estables de gobierno, como ejercicios de poder para restaurar la estabilidad o como contiendas o luchas empedernidas. La emergencia se centra en las relaciones de dominación-sometimiento, cuyo paradigma son los equilibrios subyacentes de las fuerzas políticas. No consideramos, por tanto, los “desarrollos” históricos como culminaciones de procesos históricos, intenciones de grandes actores o diseños políticos ocultos, sino como manifestaciones de los equilibrios de poder sobre las personas, aunque ninguna persona o colectividad hayan ejercido ese poder o, en último extremo, se tengan por responsables.

En resumen, la genealogía altera la forma histórica al centrarse en objetos históricos que no suelen considerarse propios de la investigación histórica, incluso en los enfoques contemporáneos agrupados bajo la rúbrica de la historia social. Por ejemplo, el cuerpo ocupa una posición teórica central, tanto para FOUCAULT como para NIETZSCHE, aunque difieran sus tratamientos (LASH, 1984). El manicomio se convierte en un lugar adecuado para el análisis genealógico de la razón; la mirada o supervisión en un elemento crítico en el desarrollo del poder moderno; etc. (puede verse un análisis detallado de estas cuestiones en: COUSINS y HUSSAIN, 1984).

Pero podrían ponerse, con razón, bastantes reparos a esta presentación general del método genealógico: ¿qué hay que hacer para hacer genealogía? ¿Qué hace FOUCAULT? ¿Cómo opera en la práctica la genealogía? Es difícil responder a estas preguntas salvo leyendo o presentando un análisis completo de *Discipline and Punish*, por ejemplo. No obstante, trataremos de estudiar la estructura, presentación y argumento del libro de manera que quede reflejado el método genealógico.

En primer lugar, el libro se divide en cuatro partes, abarcando la “historia” del castigo, desde sus formas brutales hasta lo que podríamos llamar “la forma suave”. La tercera parte trata de la disciplina y se ocupa de la generalización de la idea de disciplina a contextos más amplios o de la forma de difundirse la disciplina en muchos ambientes institucionales. La cuarta parte consiste en un análisis de la función de las cárceles del siglo XIX. La tercera parte, sobre la disciplina, es la principal del libro y, desde el punto de vista estructural, representa una ruptura o discontinuidad con las dos primeras. De igual manera, la cuarta parte, al volver sobre el análisis del funcionamiento de la cárcel, supone una ruptura con la tercera, que se ocupaba de la infiltración de la disciplina por todo el cuerpo social. Estas rupturas estructurales en la presentación son importantes porque la misma configuración del libro es representativa de la

metodología que pretende utilizar. Hay razones importantes que llevan a ello, fundadas en la crítica total que hace FOUCAULT de la cultura moderna, especialmente en cuanto a su punto de vista respecto a lo que implica ser autor y pensar de forma diferente y creadora (FOUCAULT, 1977b).

DONNELLY (1982) afirma que estas cuatro partes emplean distintas metodologías: las dos primeras abarcan la genealogía del nacimiento de la cárcel; la tercera, una exposición evolutiva de la difusión general de la disciplina, y la cuarta, una exposición funcionalista de la cárcel más moderna. No estoy seguro de que DONNELLY tenga razón, pero, en principio, nos ocuparemos de las dos primeras partes que DONNELLY gusta de caracterizar como genealógicas.

En primer lugar, aunque las dos primeras partes puedan considerarse como una historia general de la cárcel, esta perspectiva sería errónea. Y lo sería porque a FOUCAULT no le preocupa sobre todo la cárcel (no escribe una historia de ésta), sino el presente. El relato sobre ésta es una interpretación que trata de ayudarnos a comprender el poder moderno. Segundo, lo que le preocupa es el ejercicio del poder, de manera que el relato de la “emergencia” de la cárcel se basa en este aspecto para la selección de los datos. Tercero, desvincula su “historia” de la cárcel de su ámbito tradicional en el marco jurídico-legal [esencialmente, las esferas del derecho y la criminología (incluidas las versiones jurídicas más antiguas de la teoría del contrato social)]. Al plantearse las cuestiones sobre la forma en que se ejerce el poder, en general, y se castiga a las personas, en particular, FOUCAULT saca la investigación del contexto del “qué” y el “porqué” del castigo y proporciona un punto de vista nuevo a quienes se interesan por éste y por sus efectos, como los filósofos, criminólogos y sociólogos.

No hay duda de que se trata de un giro nietzscheano. FOUCAULT no se ocupa de escribir sobre la emergencia de la cárcel, de considerarla como una evolución hacia formas más humanas de tratamiento de los delincuentes o como el resultado racional del saber postilustrado del hombre. En la selección de sus datos, es nietzscheano y está muy lejos de actuar como simple observador neutral, preocupado por la reconstrucción de los hechos tal como fueron en realidad. No le interesan tanto los hechos como los acontecimientos. Quizá queden éstos mejor representados por la complejidad de *I Pierre Rivière, Having Slaughtered my Mother, my Sister and my Brother* (FOUCAULT, 1975). En este libro escrito en colaboración se reúnen en un mismo terreno, en cuanto acontecimiento, diversos discursos que compiten entre sí: el juicio de un muchacho campesino por el asesinato de tres miembros de su familia. La cacofonía provocada en el espacio en el que se intersectan los tres discursos nos muestra la complejidad de todo acontecimiento; sobre la evidencia, es más difícil decidir su “culpa”, en especial cuando se añade al espacio su propio lúcido relato.

Si las primeras partes de *Discipline and Punish* se consideran como mera narración, el “relato” sería así: primero, se analiza el antiguo estilo de castigo y se muestra que era racional, aunque increíblemente brutal para la sensibilidad moderna. Segundo, se introducen los programas para la reforma penal

de juristas, ideólogos y reformadores, sin dar por supuesta ninguna distinción respecto a su carácter de paso causal hacia nuevas formas de castigo. Tercero, se introducen las prácticas contemporáneas de disciplina y su preocupación por la patología de la persona en vez de por las acciones en contra de la ley. Por último, en estas partes se nos presenta la idea de que la cárcel se convierte en la principal forma de castigo. Pero en este relato no aparece ningún sentido de evolución continua, argumento causal ni relación entre los orígenes de la cárcel y algunos “hechos” antecedentes.

En cambio, nos enfrenta desde el principio con un panorama muy violento: la ejecución pública del regicida Damiens. Contrasta radicalmente esta situación con la posterior descripción de las actividades de los jóvenes delincuentes en la cárcel. Por una parte, tenemos los detalles violentos y horribles de la ejecución de Damiens, como si padeciera mil muertes; por otra, y sólo ochenta años después, nos hallamos ante lo que aparece como la descripción de una institución cuya principal preocupación consiste en el cuidado, preparación y rehabilitación de los jóvenes delincuentes, lo que parece constituir el antecedente de una sociedad más moderna y acogedora. El contraste no se propone para producir una conmoción (aunque, en realidad, pretende una deshabituación), sino más bien para contraponer dos formas de ejercer el poder. En efecto, continúa afirmando que lo que nos parece horrible e irracional en el caso de Damiens es, en determinadas condiciones sociohistóricas, muy racional. Acerca de esta cuestión, Charles TAYLOR (1986) dice: “encuentro a FOUCAULT muy convincente”. Pero, ¿cómo puede tener sentido algo que, desde nuestra perspectiva del siglo xx, en que el individuo parece tan importante, sólo tiene visos de ser barbarie irracional? A este respecto, FOUCAULT señala que quizá esta perspectiva del siglo xx no sea tan racional o tan “evolucionada” como creemos, sino sólo diferente. Esta postura nos da la posibilidad de contemplar los cambios en el castigo como modificaciones de las técnicas de poder y, desde esta perspectiva, en la cárcel moderna, ejercemos el poder del mismo modo que lo hacía el rey sobre el cuerpo de Damiens. Se trata de un tipo distinto de poder, pero poder a fin de cuentas.

FOUCAULT nos ha demostrado en el presente que el poder (moderno) impregna nuestra sociedad provocando la desaparición de una forma de castigo y reemplazándola por otra. Al plantear la cuestión de cómo se lleva a cabo el castigo, puede mostrarnos cómo se ejerce el poder moderno. El cuerpo, que era tan importante para NIETZSCHE, sigue siendo el lugar de aplicación del poder, pero es un poder que no busca destruir, sino salvar; no se trata ya de un poder sobre la vida, sino de un poder para dar vida. No se ejerce en el espacio público con pompa y esplendor, sino en espacios privados y ocultos. En este análisis, el espacio es un concepto importante y se desarrolla y expone con detalle en la tercera parte. Por tanto, respondiendo a DONNELLY (1982), el método genealógico se prolonga en la tercera parte con el contraste entre el espacio público y el orden cósmico, y el espacio privado y la normalidad.

En el espacio público de la primera parte, en el que se manifiesta el orden,

se conciencia a los individuos del lugar que ocupan en el gran orden cósmico cuando éste se restaura mediante las ejecuciones públicas en el patíbulo. En la nueva forma de poder, los espacios operan de otro modo. Por tanto, es importante que el método genealógico se prolongue en la tercera parte.

Se nos presentan los cambios en las prácticas judiciales, cambios en las pautas delictivas, el desarrollo de las prácticas disciplinarias y el control de las poblaciones a través del control de cuerpos y almas: el llamado “bio-poder”. Pero estos cambios no son habituales y se presentan como cambios o diferencias sin explicaciones subyacentes. Por ejemplo, el encarcelamiento se hace muy popular, aunque haya existido en el *Ancien Régime*, si bien no como forma de castigo. De repente, y en un espacio de tiempo muy corto, se encarcela a todo el mundo; según FOUCAULT, cambio sí, pero no explicado.

El panorama violento al que nos enfrenta FOUCAULT depende, pues, de la negación de enfoques más tradicionales de los datos históricos. El castigo no sólo es represivo y no puede considerarse sólo en el marco jurídico-legal. Ha de contemplarse en el ámbito más amplio de los roles disciplinarios de las ciencias humanas.

Consecuencias para la investigación educativa

En pocas palabras, el enfoque genealógico de la investigación educativa supondría cambios notables en la metodología y en los resultados. ¿Dónde y cómo podría desarrollarse el enfoque de FOUCAULT en la educación? ¿Dónde debería o podría desarrollarse este enfoque y qué procedimientos generales se seguirían?

En primer lugar, aunque hayamos señalado varias cuestiones generales sobre la genealogía y resumido el enfoque de FOUCAULT en *Discipline and Punish*, debe quedar claro que este autor no presenta ninguna teoría sistemática de la genealogía; se oponía a semejante sistematización. Segundo, a veces es diferente lo que dice que hace de lo que hace en realidad; por ejemplo, la cuarta parte de *Discipline and Punish* no es genealógica. Pero, en general, podemos decir que ofrece a la investigación educativa un nuevo marco: no para estudiar el pasado, sino para evaluar el presente. El marco general está constituido por una red analítica de poder-saber, el método de la genealogía y nuevas nociones de tiempo, en especial de ruptura y discontinuidad.

No obstante, la genealogía toma cada tema por separado, explorándolo con todo detalle y reconstruyendo acontecimientos, teniendo en cuenta, por tanto, los saberes sometidos y despreciados. Sin embargo, el hecho de que FOUCAULT no articule su teoría plantea problemas a su aplicación. En vez de teorizar sobre sus límites de aplicación, será mejor ver qué puede hacerse en la práctica.

La red analítica es el poder-saber. Por tanto, el imperativo metodológico consiste en examinar los procesos del poder moderno en las escuelas

modernas. En *Discipline and Punish*, FOUCAULT se plantea cómo se ha efectuado el castigo en los tiempos modernos y en el *Ancien Régime*. Al responder a esta pregunta, la escuela sale a relucir en muchas ocasiones como bloque disciplinario. Sin embargo, debe hacerse hincapié en que FOUCAULT, aunque escribiera una “historia” de la cárcel, no relata de ninguna manera la historia de la escuela. Las escuelas aparecen como ejemplos del ejercicio del poder y la emergencia del poder moderno. No obstante, no se trata de simples ejemplos del poder moderno, porque la escuela era un lugar importante en el que se desarrollaban y perfeccionaban estrategias y técnicas de poder. Quizá fuera necesario un estudio titulado: “Disciplina y castigo: el nacimiento de la escuela”, que proporcionara un análisis exclusivo del uso y del perfeccionamiento del poder-saber en la escuela moderna a favor de la causa de la gobernación.

La preocupación básica de la importante obra de WALKERDINE parece consistir en la forma en que el objeto —el niño en desarrollo— ha sido construido por la psicología evolutiva y la educación centrada en el niño. Por supuesto, a FOUCAULT le interesa mucho la constitución de los diversos tipos de sujeto como el niño en desarrollo, pero podríamos decir que su principal preocupación es el modo en que las formas del poder moderno construyen al sujeto: el niño en desarrollo. Es cierto que WALKERDINE se da cuenta de que la idea del niño en desarrollo no permite una liberación auténtica y que esas versiones del sujeto, encuadradas como están en versiones de una post-ilustración humanista, o marco liberal, constituyen el principal objeto de atención para FOUCAULT. Sin embargo, sus preocupaciones y su enfoque tienen más que ver con las condiciones que han permitido la aparición de una pedagogía científicamente fundada y legitimada, basada en esta idea del sujeto. En otras palabras, parecen interesarle más las cuestiones arqueológicas y las teorías del conocimiento que la forma en que el poder moderno impregna *per se* la escuela moderna.

En una entrevista, muy poco antes de su inesperada muerte, FOUCAULT (1988) reitera esta cuestión:

Mi problema ha sido siempre... el problema de la relación entre el sujeto y la verdad. ¿Cómo entra el sujeto en un determinado juego de verdad?... Así fue como llegué a plantear el problema poder-saber, que para mí no es el problema fundamental, sino un instrumento que permite el análisis —del modo que me parece más exacto— del problema de las relaciones entre el sujeto y los juegos de verdad.

Esta forma de poder produce también otros juegos de verdad y otras ideas de subjetividad en la escuela. Hace menos tiempo, como respuesta a presiones morales y sociales, hemos visto la emergencia del niño hiperactivo y puede que esté próxima la llegada del niño inútil para el trabajo y el niño “en situación de riesgo”. Si la tesis de FOUCAULT es correcta, éstos dependerán de cómo impregne el poder moderno la escuela y de la forma en que otras muchas ideas conflictivas de la dicotomía entre individuo y sociedad creen a estos sujetos. Es decir, no parece que su creación dependa de la misma

idea de individuo-sociedad y requiere datos más amplios que los utilizados por WALKERDINE en su exposición sobre el niño en desarrollo.

Por tanto, hace falta plantear una cuestión general sobre la naturaleza del poder moderno en la escuela contemporánea. Debería traducirse a una exposición que mostrara la posibilidad general de la existencia del niño en desarrollo y del que se encuentra en situación de riesgo, así como otras formas de subjetividad. En uno de sus últimos comentarios sobre el poder, FOUCAULT describe un marco general para el análisis de las relaciones de poder.

En general, dice que el análisis de las relaciones de poder debe realizarse de acuerdo con cinco epígrafes principales (FOUCAULT, 1983a):

1. Los sistemas diferenciadores establecidos por la ley, las tradiciones, las condiciones económicas, etc., que proporcionan *prima facie* un ámbito para que entren en funcionamiento las relaciones de poder. Por ejemplo, la *categoría legal, tradicional y pedagógica del profesor pone las condiciones* para que entre en juego el poder.

2. Los tipos de objetivos que persiguen de manera intencionada quienes operan sobre las acciones de otros, cuando aparecen las relaciones de poder. Por ejemplo, el profesor puede tratar de conseguir objetivos pedagógicos, poniendo en práctica el poder moderno mediante procedimientos de normalización.

3. Los medios para poner en marcha las relaciones de poder: a la fuerza, por aceptación, consentimiento, vigilancia, recompensa económica, etcétera.

4. Formas de institucionalización. Pueden consistir en una mezcla de estructuras legales, tradicionales, jerárquicas, como la familia, el ejército o la escuela.

5. El grado de racionalización que, dependiendo de la situación, dota, elabora y legitima procesos para el ejercicio del poder. Gran parte de las primeras menciones del profesor en la filosofía de la educación, en cuanto constituido *en* autoridad y siendo *una* autoridad pueden concebirse a esta luz.

En pocas palabras, FOUCAULT no nos proporciona ninguna fórmula hecha para analizar el poder en la educación. Sin embargo, aquí tenemos un programa que, combinado con un enfoque genealógico que tiende a mostrar que el presente y su discurso-práctica no es tan racional, humano o evolucionado como podríamos pensar, puede darnos una visión auténtica de lo que hacemos con los niños en nombre de la educación. Pero este programa ha de aplicarse al campo educativo.

Por último, el análisis del poder de FOUCAULT tiene consecuencias preocupantes para nosotros, en cuanto especialistas en pedagogía e investigadores de la educación.

1. Al dejar de lado las ideas normativas de legitimidad e ilegitimidad, FOUCAULT nos llama la atención con su concepto de poder sobre un conjunto de procesos configuradores (aprender a hablar, leer y escribir, por ejemplo) que el marco liberal no identifica como contrarios a los intereses del niño.

En exposiciones liberales recientes sobre el poder en la educación, se considera que éste se ejerce sólo cuando va contra los intereses del niño (WHITE, 1983; BURBULES, 1986). Pero, tomando el ejemplo del niño en evolución, la idea de desarrollo adolece siempre de un sesgo considerable en relación con los valores, dependiendo de las formas de identificar al sujeto —el niño en desarrollo— y, por tanto, dista mucho de estar claro qué interés tiene para el niño, por ejemplo, la adquisición del concepto X.

2. Nos llama la atención sobre esto porque, al tratar de conseguir tales objetivos educativos, ponemos en juego el poder moderno, orientado a la gobernabilidad y a una forma de dominación política. Hay un elemento frágil incluso en la teoría liberal clásica. En el caso de HOBBS, como nos recuerda PASQUINO (1986), es necesaria la disciplina para asegurar la obediencia al contrato. En *De Cive* (vol 1), HOBBS dice que “los hombres sólo pueden convertirse en sujetos políticos *ex disciplina*”. Y en *Leviathan* se hace una amplia exposición acerca de la forma de lograrlo mediante la educación (MARSHALL, 1981). Gran parte del discurso de la educación liberal pasa por alto lo que HOBBS y ROUSSEAU sabían muy bien de lo que podemos llamar disciplina. Resulta un poco irónico descubrir en el fundamento mismo de la teoría liberal clásica el reconocimiento de la necesidad de asegurar la obediencia al contrato y la conciencia de que ésta ha de lograrse mediante la educación. Si unimos esto con el punto de vista tradicional cuyo objetivo educativo es lograr la persona racionalmente autónoma, veremos que esas personas serán gobernables y no “libres”.

3. Aunque, según FOUCAULT, el poder moderno impregna toda la sociedad moderna, fundamentalmente se desarrolló y evolucionó en las disciplinas y tiene aún importantes fundamentos y fuentes de legitimación en las disciplinas y en las ciencias humanas a ellas asociadas.

4. Las disciplinas encierran ciertas visiones del hombre en cuanto agente moral, ser sexuado, aprendiz o cualesquiera otras. Mediante los procedimientos normalizadores del examen y la “confesión”, las personas se clasifican como objetos, “revelándoles” la verdad sobre sí mismos. Al construir de este modo a los sujetos, el poder moderno produce individuos gobernables.

FOUCAULT parece extremadamente pesimista respecto a las posibilidades de resistencia y saber desinstitucionalizado porque da la sensación de que estamos tan inmersos en los procesos del poder que es difícil que seamos conscientes de ellos y, en consecuencia, podamos entenderlos. No se trata, por tanto, de una cuestión de redistribución de la educación, de su reorganización o de la purificación de su contenido ideológico (demandas bastante corrientes procedentes de la izquierda y de quienes se preocupan por la igualdad y la educación). A causa del poder moderno, la educación debe adoptar una forma nueva en la que la libertad no sea la tradicional, que se supone se logra bajo la apariencia de la autonomía racional.

En resumen, FOUCAULT (1988) defiende una forma de libertad, pero nunca llegó a articular por completo su significado.

5. Como profesionales, hemos de tomar nota de los violentos panora-

mas que presenta FOUCAULT. Afirma que no pretende ridiculizar, suplantar o falsificar otros enfoques del poder, sino de presentarnos otro aspecto, u otra máscara, que existe en la realidad. Desde su punto de vista, no necesitamos tener una visión total del mundo para resistirnos y oponernos a formas de sometimiento y dominación políticas; podemos hacerlo en cualquier punto del tiempo, como nos demuestran los diversos grupos de resistencia del mundo occidental. Pero el problema consiste en apreciar cuándo se ejercita el poder moderno y si la resistencia constituye la respuesta adecuada. FOUCAULT niega que mantenga una postura normativa explícita, pero sin ella resulta más difícil examinar cómo ha de procederse. En estas cuestiones, algunos críticos lo tachan de incoherente (RORTY, 1984; TAYLOR, 1984).

Así, pues, la investigación educativa tiene ante sí dos amplios parámetros en que fijarse: en primer lugar, en el área del análisis de las relaciones de poder en la escuela contemporánea, de acuerdo con el marco antes indicado y las posteriores definiciones de poder y demás relaciones concomitantes de FOUCAULT (1983a). Segundo, las ciencias humanas particulares relacionadas con la educación necesitan mayor cantidad de trabajos como el de WALKERDINE, investigando las prácticas que no producen niños liberados cuando, en la misma formulación y prácticas del proceso de producción, se dan por supuestas esas formas de "liberación".

Bibliografía

- ARIES, P. (1962). *Centuries of Childhood*. Nueva York: Vintage.
- BERNAUER, J. y RASMUSSEN, D. (eds.) (1988). *The Final Foucault*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- BOUCHARD, D. F. (ed.) (1977). *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*. Ithaca: Cornell University Press.
- BURBULES, N. (1986). "A theory of power in education", *Educational Theory*, 36(2):95-114.
- COUSINS, M. y HUSSAIN, A. (1984). *Michel Foucault*. Londres: Macmillan.
- DAVIDSON, A. (1986). "Archaeology, genealogy, ethics", en D. C. Hoy (ed.) *Foucault: A Critical Reader*. Oxford: Blackwell, págs. 221-234.
- DONNELLY, M. (1982). "Foucault's genealogy of the human sciences", *Economy and Society*, 11 (4): 363-379.
- DREYFUS, H. y RABINOW, P. (1983). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press.
- FOUCAULT, M. (1970). *The Order of Things*. Nueva York: Random House. [Trad. cast.: *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México, Siglo XXI, 11ª edic., 1979. (Original en francés: *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines*, 1966.)]
- (1971). "The discourse on language", en Foucault (1972) *op. cit.*, págs. 215-238.
- (1972). *The Archaeology of Knowledge*. Londres: Tavistock. [Trad. cast.: *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI, 7ª edic., 1979. (El original es: *L'archéologie du savoir*, 1969.)]
- (1975). *I, Pierre Rivière, Having Slaughtered my Mother, my Sister, my Brother*. Nueva York: Random House. [Trad. cast.: *Yo, Pierre Rivière, habiendo degollado a mi madre, a mi hermana y a mi hermano...* Barcelona, Tusquets, 1976. (Original: *Moi, Pierre Rivière, ayant égorgé ma mère, ma soeur, et mon frère... Un cas de parricide au XIX^e siècle présenté par Michel Foucault*, 1973.)]

- FOUCAULT, M. (1977a). "Nietzsche, genealogy, history", en Bouchard, *op. cit.*, págs. 139-164. [Trad. cast.: "Nietzsche, la Genealogía, la Historia", en M. FOUCAULT: *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 2ª edic., 1979, págs. 7-29. (Original: "Nietzsche, La Genealogie, L'Histoire", 1971.)]
- (1977b). "What is an author?", en Bouchard, *op. cit.*, págs. 113-138. [Trad. catalana: "Qué és un autor". *Els Marges*, nº 27-29, 1983, págs. 205-220. (Original: "Qu'est-ce qu'un auteur?", 1969.)]
- (1979a). *Discipline and Punish: the Birth of the Prison*. Nueva York: Vintage. [Trad. cast.: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid, Siglo XXI, 5ª edic., 1986. (Original: *Surveiller et punir: naissance de la prison*, 1975.)]
- (1979b). "Governmentality", *Ideology and Consciousness*, 6: 1-21. [Trad. cast.: "La gubernamentalidad" en M. FOUCAULT y otros: *Espacios de Poder*. Madrid, La Piqueta, págs. 9-26, 1981. (Original: La "gouvernementalité", 1978, en italiano.)]
- (1980). *The History of Sexuality*, vol. 1. Nueva York: Vintage. [Trad. cast.: *Historia de la sexualidad*. Vol. 1. *La voluntad de saber*. Madrid, Siglo XXI, 5ª edic., 1987. (Original: *Histoire de la sexualité*. Vol. 1. *La volonté de savoir*, 1976.)]
- (1981). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, editado por C. Gordon. Nueva York: Pantheon. (Trad. cast.: *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 2ª edic., 1979.)
- (1983a). "Afterword: the subject and power", en Dreyfus y Rabinow, *op. cit.*, págs. 208-228.
- (1983b). "On the genealogy of ethics", en Dreyfus y Rabinow, *op. cit.*, págs. 229-253.
- (1984a). "What is enlightenment?", en P. Rabinow (ed.) *Foucault Reader*. Nueva York: Pantheon, págs. 32-50. [Trad. cast.: "¿Qué es la Ilustración?", en M. FOUCAULT: *Saber y verdad*. Madrid, La Piqueta, 1985, págs. 197-207. (Original: "Was ist Aufklärung?", interpretación del texto de Kant. Primer curso de 1983 en el Collège de France, 1983.)]
- (1984b). "Polemics, politics and problematisations", en Rabinow, *op. cit.*, págs. 381-393.
- (1988). "The ethic of care for the self as a practice of freedom", en Bernauer y Rasmussen, *op. cit.*, págs. 1-20.
- FRASER, N. (1985). "Michel Foucault: a young conservative", *Ethics*, 96: 165-184.
- HENRIQUES, J. y col. (1984). *Changing the Subject*. Londres: Methuen.
- HOSKIN, K. (1979). "The examination, disciplinary power and rational schooling", *History of Education*, 8 (2): 135-146.
- HOY, D. C. (1986). *Foucault: A Critical Reader*. Oxford: Blackwell.
- JONES, K. y WILLIAMSON, K. (1979). "The birth of the schoolroom", *Ideology and Consciousness*, 5-6: 58-110.
- LASH, S. (1984). "Genealogy and the body: Foucault/Deleuze/Nietzsche", *Theory, Culture and Society*, 2 (2): 1-17.
- LEMERT, C. C. y GILLEN, G. (1982). *Michel Foucault: Social Theory as Transgression*. Nueva York: Colombia University Press.
- MARSHALL, J. D. (1981). "Thomas Hobbes: education and obligation in the commonwealth", *Journal of Philosophy of Education*, 14 (2): 322-331.
- MAXCY, S. J. (1977). "A structuralist view of American education", *Paedagogica Historica*, 17 (2): 333-446.
- MEGILL, A. (1979). "Foucault, structuralism and the ends of history", *Journal of Modern History*, 51: 451-503.
- PASQUINO, P. (1986). "Michel Foucault (1926-84): the will to knowledge", *Economy and Society*, 15 (1): 97-109.
- RABINOW, P. (ed.) (1984). *Foucault Reader*. Nueva York: Pantheon.
- RORTY, R. (1986). "Foucault and epistemology", en Hoy, *op. cit.*, págs. 41-50.
- RUSCHE, G. y KIRCHEIMER, O. (1939). *Punishment and Social Structures*. Ithaca: Cornell University Press. (Trad. cast.: *Pena y estructura social*. Bogotá, Temis, 1984.)
- SARAP, M. (1982). *Education, State and Crisis: A Marxist Perspective*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- SMART, B. (1983). *Foucault, Marxism and Critique*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- (1986). "The politics of truth and the problem of hegemony", en Hoy, *op. cit.*, págs. 157-174.
- TAYLOR, C. (1986). "Foucault on freedom and truth", en Hoy, *op. cit.*, págs. 69-102.
- WALKERDINE, V. (1984). "Developmental psychology and the child centred pedagogy", en Henriques, *op. cit.*, págs. 153-202.

- WALKERDINE, V. (1986). "Post-structuralist theory and everyday social practices: the family and the school", en S. Wilkinson (ed.) *Feminist Social Psychology: Developing Theory and Practice*. Milton Keynes: Open University Press, págs. 57-76.
- WALZER, M. (1986). "The politics of Michel Foucault", en Hoy, *op. cit.*, págs. 51-68.
- WHITE, P. (1983). *Beyond Domination*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

CAPÍTULO III

Foucault a examen

El criptoteórico de la educación desenmascarado

Por *Keith HOSKIN*

El misterioso caso de la disciplina

FOUCAULT tuvo siempre la virtud de transformar lo habitual en extraño. Asimismo, trató sin cesar también de comprender el carácter extraño que descubría tras la máscara de la familiaridad. Ahora, que la obra de su vida ha atravesado el definitivo punto final de la muerte, quizá sea el momento de convertir esa obra, que se ha hecho familiar gracias a la amplia y floreciente industria de FOUCAULT, en extraña para sí misma. Hacerlo así no supone otra cosa que investigar “el misterioso caso de la disciplina” con todos sus subargumentos: poder-saber, el sujeto, el biopoder, el ojo clínico, etc. Pero quizá esta investigación, como todos los buenos relatos de detectives, sea en realidad muy sencilla, aunque sólo nos damos cuenta de ello al final. Indiquemos al menos esto: en realidad, FOUCAULT descubrió algo muy sencillo (aunque muy raro, sin embargo): el carácter central de la educación en la construcción de la modernidad. Así, el misterioso caso de la disciplina se resuelve investigándolo como un misterio esencialmente educativo.

Trato de someter aquí a examen al mismo FOUCAULT: plantear qué entiende por “poder-saber”; preguntar por qué tenía que hacer digresiones tan extrañas en el núcleo de determinados textos (aparentemente obsesionado con examinarse a sí mismo) y, en consecuencia, responder a otra pregunta: ¿adónde nos lleva el examen de sí mismo y de su obra? La conclusión será transparente mucho antes de llegar al final. Durante todo el tiempo realizó un análisis educativo, aunque pensara que se refería al poder o al saber. Así, una de sus primeras obras, de su llamado período “arqueológico”, como *The Order of Things* (1966), no trata sino de la naturaleza de ciertos campos del saber (gramática general, historia natural y análisis de la riqueza) y su transformación en otros campos (filología, biología y economía política) que, lejos de ser sus consecuencias lógicas, constituían extrañas rupturas con sus antecedentes. Pero no se trata de saberes desencarnados, sino de la forma

escrita de un modo de saber, el “representativo”, en los siglos XVII y XVIII y su reescritura en cuanto modo diferente a medida que se entra en el XIX. En realidad, nos enfrentamos con un problema de historia de la educación: ¿cómo una serie de generaciones que escribieron y construyeron modos de saber de una manera (la *episteme* representativa de FOUCAULT) dio paso a otra serie de generaciones que escribieron de manera muy distinta? Evidentemente, aprendiendo a escribir en otro registro. Pero, ¿cómo aprendieron a hacerlo los jóvenes? Haciéndolo bajo la tutela de la generación anterior. De este modo, FOUCAULT nos legó un misterio de historia de la educación. En ninguna parte de su obra da pie a la fácil solución que tienta al historiador: atribuir el cambio a razones sociopolíticas o económicas (o sea, externas), como las Revoluciones Francesa o Industrial, o remitirlo a explicaciones internas, individualistas (el cambio como consecuencia de las nuevas visiones de personas geniales). Nos dejan un enigma: de alguna manera, aunque el joven hubiese recibido enseñanza en el antiguo registro, bajo la antigua *episteme*, debe haber aprendido a aprender en otro nuevo. Y es interesante que lo producido por los jóvenes, a partir del antiguo conjunto de saberes, en su mayor parte olvidado, pudiera reconocerse como las modernas “disciplinas” del saber.

¿Coincidencia? Ahí está, no por primera ni última vez, la palabra vinculada de manera tan íntima con el proyecto de FOUCAULT, en especial cuando comenzamos a investigar la construcción que él denominó *pouvoir-savoir* o poder-saber. Porque “disciplina” es un término maravillosamente flexible. Plantea la ambigua trampa de servir a ambas partes de su ecuación poder-saber. Por tanto, ¿qué es la disciplina y de dónde proviene?

La respuesta a ese pequeño misterio es fácil. Procede de la palabra latina *disciplina*, y en latín tiene el mismo doble sentido que mantiene en la actualidad, refiriéndose tanto a las antiguas artes del saber, como filosofía, música y retórica, como a los problemas del poder, como, por ejemplo, en *disciplina militaris* (disciplina militar). Etimológicamente, el término es una forma abreviada de *discipulina*, relacionado con la consecución del “aprendizaje” (*disci*) del “niño” (*puer/puella*, representado por la sílaba *pu* de *pulina*). Por tanto, en cuanto a sus principios etimológicos, el término tiene una denotación educativa e, incluso entonces, manifiesta ambos aspectos de la ecuación poder-saber, porque se refiere *ab initio* al doble proceso: la disciplina que supone presentar determinado saber al aprendiz y la disciplina de mantener a éste ante el saber. Tiene que ver con las técnicas de control cuyo máximo exponente era la *disciplina militaris*: no deja de estar relacionada con el proceso de enseñanza y con los objetos de la instrucción.

Tenemos, pues, una clave prometedora. Disciplina se deriva de sus principios educativos, como *disciplina*, y aparece íntimamente implicada en lo que FOUCAULT denomina desde el principio poder-saber. No obstante, las claves prometedoras suelen convertirse en pretextos que desvían la atención y no podemos fiarnos por completo de la etimología. Quizá no sea sino pura coincidencia y, cuando hablaba de disciplina, poder disciplinario y poder-saber, FOUCAULT no tenía en perspectiva objeto ni discurso educativo

alguno. Hemos de acercarnos —*mais naturellement*— a la escena del crimen: el edificio textual que ha dejado tras de sí, y ver qué claves ocultas pueden estar esperándonos. Pero, a medida que lo hacemos, hemos de recordar la lección de todos los relatos de detectives: aunque los malos traten de ocultar y disimular la verdad, ésta se revela siempre cuando su *modus operandi* descubre una pauta carente de relieve hasta entonces. Pero sólo se manifiesta al auténtico detective, que sabe cómo examinar y leer lo que, en retrospectiva, está siempre oculto bajo los ruidos de todo lo demás (por supuesto, los textos están siempre sometidos al propio ruido cuando uno los lee).

Foucault a examen

Hay un texto concreto en el que, sin motivo, FOUCAULT recurre a un discurso educativo en el centro del mismo, y nos ofrece algunas ideas bien trabadas y que dan que pensar sobre la dinámica de la práctica educativa. El texto es *Discipline and Punish*, quizá su obra más citada en el mundo anglosajón durante la pasada década. La parte central del libro se titula: “The means of correct training” (“Los medios del buen encauzamiento”). Resumiendo, afirma que la disciplina ejercida sobre la persona, con el fin de producir “cuerpos dóciles” (es interesante señalar que “dócil” tiene su propia connotación educativa, pues proviene del latín *docilis*, que significa “enseñable”), se deriva de las prácticas reducidas o “micro-tecnologías”. Estas micro-tecnologías reúnen el ejercicio del poder y la construcción del saber en la organización del espacio y del tiempo siguiendo líneas ordenadas, de manera que faciliten formas constantes de vigilancia y la puesta en acción de la evaluación y el juicio. Nótese que esto se plasma en un libro inspirado directamente y centrado en la problemática de la cárcel en el mundo moderno y en el poder de lo que FOUCAULT llama “lo carcelario”. Su perdurable metáfora (con tanta frecuencia citada desde que FOUCAULT la sacó del olvido en que estaba sumida) es la del panóptico, el “ojo que todo lo ve”, la de una vigilancia que también es juicio, que no necesita estar mirando siempre para que uno se sienta observado. Sin embargo, la metáfora constituye la evocación que corona el libro, pero no su núcleo central. En ese núcleo, remite la preocupación por lo carcelario, subordinada a otra problemática más profunda, la de la disciplina en general. Tras el panóptico, descubrimos una micro-tecnología particular y especial, que se identifica con lo que “combina el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad”: el examen (FOUCAULT, 1977, pág. 184).

He aquí nuestra obvia e incontrovertible conexión educativa. El examen es, entre todas las técnicas, la más obviamente educativa, más incluso que la disciplina, que suele ser superficialmente mal interpretada como técnica exclusiva de poder y control. Ambas deben considerarse como técnicas de poder-saber, pero, como el mismo FOUCAULT dice: “la superposición de las relaciones de poder y de saber asumen en el examen su máximo esplendor” (1977, pág. 185).

(Por supuesto, esto no significa negar que, con mucha frecuencia y justificación, se rechacen los exámenes por antieducativos. Nos referimos sólo al poder de una técnica cuya génesis es educativa; es innegable que, hasta la fecha, el examen, en todas sus variadas formas, ha mantenido y extendido su poder.) Como acertadamente señala FOUCAULT, el examen se extiende por todas las ciencias humanas, “desde la psiquiatría hasta la pedagogía; desde el diagnóstico de las enfermedades hasta la contratación del trabajo”, funcionando como “un permanente intercambiador de saber” desde el poderoso (maestro, médico, empresario) al impotente (alumno, paciente, trabajador), pero también en sentido inverso, cuando los sujetos han de darse a conocer respondiendo a las preguntas planteadas en el examen (FOUCAULT, 1977). Por tanto, “en esta pobre técnica se encierra todo un campo de saber, una clase completa de poder”.

Pero, en realidad, esta clave es demasiado evidente. Cualquier comentarista-detective puede descubrirla, examinar el *corpus delicti* y escoger un extracto plausible para construir con él el caso. Esto es lo que han hecho el inspector Plodders de la historia de detectives, el inspector Lestrade, de Conan DOYLE, y, antes que él, Monsieur G, el prefecto de policía de París, de Edgar Allan Poe. El auténtico detective ve más allá y con mayor profundidad, suspendiendo el juicio. Esto mismo hace FOUCAULT, que en ninguna otra parte hace digresión alguna en explícito *hommage* al poder de la educación; en efecto, incluso en este pasaje, señala que el poder del examen radica fuera del ámbito educativo. En su exposición, lo sitúa tanto en el ámbito médico, en “la organización del hospital como aparato de ‘examinar’ ” (FOUCAULT, 1977, pág. 185), como en la escuela (FOUCAULT, 1977, pág. 186) cuando se convierte en “aparato de examen (duplicación) ininterrumpido, que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza”. También se establece en los terrenos militar y burocrático, cuando el examen proporciona (*ibid.*, pág., 189) “un archivo entero tenue y minucioso que se constituye al ras de los cuerpos y de los días”, de modo que “se constituya un ‘poder de la escritura’ ”. Pero, en su mayor parte, radica en el terreno de la individualidad, en la “formación de toda una serie de códigos de individualidad disciplinaria”, en la que: a) “el examen, rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada individuo un ‘caso’ ” (*ibid.*, pág. 191), pero sólo b) mediante la distribución y clasificación de todo el conjunto de casos individuales, con todos (*ibid.*, pág. 192) “los rasgos, las medidas, los desvíos, las ‘notas’ ” que los constituyen, juntos, como población de casos, con normas y desviaciones cuantificables de la norma. Éste es, en el texto de FOUCAULT, el *locus* real, o eje, del poder examinador. Se basa en el reverso de lo que es un individuo. Desde el punto de vista histórico, las figuras heroicas, los “hombres memorables” (*ibid.*, pág. 193), eran los únicos individuos sobre quienes se escribía. Ahora, bajo el nuevo poder de la escritura y del examen, las personas ordinarias, “normales” (y, por supuesto, sus recientemente inventados opuestos, los “anormales”) ya no quedan “por debajo del umbral de la descripción”. Inventamos un nuevo tipo de individualidad: “la individualidad... del hombre calculable”. No es tanto un cambio de educación, sino un cambio del saber,

según la conclusión de FOUCAULT: "Todas las ciencias, análisis o prácticas que utilizan la raíz 'psico' tienen su origen en esta inversión histórica de los procedimientos de individualización." Por tanto, la conexión educativa puede eliminarse como algo más que una contingencia casual. El inspector Plodder puede eliminarla de sus pesquisas.

Quienes conozcan bien *Sleuth*, de Peter SHAFFER, sabrán que el inspector Plodder tiene un doble y *doppelganger* casi anagramático, el inspector Doppler, que aprecia el doble engaño y todas las demás consecuencias de la duplicidad. Inevitablemente, está más en sintonía con la verdad de nuestro tiempo: la doble verdad, y la doble verdad de la detección consiste en que uno debe examinar lo evidente con todo cuidado en dos sentidos opuestos. *Primero*, hay que examinar los detalles, porque, ¿dónde ocultar mejor una clave fundamental mínima que dentro de otra evidente que, por tanto, se da por descontada? *Segundo*, hay que examinar las cosas con una visión panorámica: POE formulaba este principio de ocultación en *The Purloined Letter*. En un juego en el que un equipo requiere a los otros para que encuentren una palabra en "la abigarrada y embrollada superficie" de un mapa, el novato escoge "los nombres impresos en letra más pequeña; pero el adepto selecciona palabras muy largas, en grandes caracteres, que ocupen de uno a otro lado del mapa". Por tanto, el inspector Doppler ha de enfrentarse a dos cuestiones: la primera, el detalle que se pasa por alto con facilidad. ¿De dónde vienen las "señales", los números mediante los que se asignan valores cuantitativos a las cualidades humanas? Ésta es la herramienta de precisión que hace posible la ciencia del individuo, cuando permite la producción de estadísticas, normas y desviaciones de población. ¿De qué campo proviene: del médico, del militar, del burocrático o del "psico"? ¿O acaso del educativo? Esta cuestión de la génesis del poder disciplinario merece, desde luego, más investigación. La segunda, hay que examinar el marco más amplio. El buen inspector, sensible al peligro de dejar de lado lo excesivamente evidente, quiere saber a qué viene esta digresión sobre un tema educativo, o casi educativo, en el centro de un texto que versa ostensiblemente sobre las prisiones y "lo carcelario". Habrá que examinar, a su vez, esta aparente fascinación por el examen. ¿Se trata sólo de un accidente aislado o forma parte de una pauta más amplia?

No cabe duda de que ha llegado el momento de dejar de lado la estrategia literario-detectivesca. Sin embargo, nos hallamos ante un auténtico doble misterio: primero, el de la fascinación por el examen que encontramos en el centro neurálgico de los textos foucaultianos (y por qué se ha pasado por alto); y segundo, ¿en qué consiste en realidad el poder-saber de FOUCAULT y cómo podemos entenderlo? El punto clave está en fortalecer el necesario sentido de extrañeza, fundamental para someter a examen a FOUCAULT de este modo.

En busca de la nota del examen

Hay un pasaje, citado con frecuencia, en el que FOUCAULT reflexiona sobre lo que pueden ser las relaciones poder-saber. Proviene de una entrevista

ta efectuada a mediados de los setenta, cuando estaba ocupado en el proyecto *Discipline and Punish* y en situación de revisar sus principales obras anteriores con una visión diferente: *Madness and Civilization*, *The Birth of the Clinic* y *The Order of Things*. En cierto sentido, como he indicado ya, el objeto primario de esa obra consistía en el saber y sus discursos: el saber necesario para construir la categoría “locura”, el saber sobre el cuerpo y la enfermedad necesario para construir el “sujeto médico” (¿o, acaso, “sujeto de la medicina”?) y el saber implicado en el establecimiento y eliminación de *epistemes*. Ninguno de estos textos versaba sobre el saber o la historia de las ideas, como habría de suponer a partir del misterio aún no resuelto de lo que provocó que ocurriese la transición en las *epistemes*. La misma reflexión de FOUCAULT sobre ellas dice bastante (GORDON, 1980, pág. 115):

Me pregunto sobre qué podría haber estado hablando... si no del poder. No obstante, soy por completo consciente de que, prácticamente, no he utilizado nunca la palabra ni me he ocupado de ese campo de análisis.

En este punto, FOUCAULT habla de que el poder-saber es la nueva idea que toma cuerpo en su obra, en especial en *Discipline and Punish*. (A menudo se considera ésta como la primera de sus obras “genealógicas”, en las que se ocupa ante todo de las prácticas y tecnologías del poder, en contraste con los primeros trabajos “arqueológicos”, en los que, vistos en retrospectiva, ponía más énfasis en el saber y los discursos que lo construyen.) Pero, como el mismo FOUCAULT dice aquí, la distinción entre arqueológico y genealógico no debe tomarse en sentido absoluto. En primer lugar, él era un hombre con demasiadas facetas como para escindirlo sólo en dos; segundo, dejaríamos de lado que, dentro de toda la multiplicidad, había un solo proyecto. Aun en el contexto de su primitiva concentración en los discursos del saber, ¿de qué podría estar hablando, “si no es del poder”?

Pero, ¿de qué manera en concreto?

En el núcleo central de *The Birth of the Clinic*, el texto sobre la génesis de la medicina moderna y del fundamento epistemológico de las preocupaciones modernas por la salud, la enfermedad, la vida y la muerte, hay una digresión. En el mismo punto central en que *Discipline and Punish* desarrolla el anómalo apartado sobre “Los medios del adecuado entrenamiento”, *The Birth of the Clinic* presenta como Capítulo 5 *The lesson of the hospitals* (“La lección de los hospitales”). También es anómalo. Deja de lado la preocupación epistemológica con la invención del moderno “ojo clínico” y se ocupa de la cuestión menos trascendental de la reforma de la enseñanza médica, reforma que

en un período muy corto... iba a asumir una significación mucho más amplia; se reconocía que podía reorganizar el conjunto del saber médico y establecer, en el mismo conocimiento de la enfermedad, formas de experiencia más fundamentales, más decisivas.

(FOUCAULT, 1973, pág. 64)

No necesitamos repetir aquí en toda su extensión los detalles del capítulo. Basta con hacer hincapié en que FOUCAULT lo dedica a describir cómo se construyó una nueva forma de aprendizaje de hacer medicina y de llegar a ser médico, profesional y rigurosa: “cómo” se transformó en una nueva forma rigurosa de examen.

Documenta la lucha del debate sobre la estructura de la preparación médica en el período posrevolucionario entre dos grupos que, en sentido amplio, podemos denominar “republicanos” y “profesionalizadores”. El primero pretendía la máxima divulgación del saber y la preparación de expertos (su organización representativa era la *Société de Santé*, constituida como “órgano de información libre y neutral”). El segundo no se oponía por principio a la divulgación, pero optaba en un primer momento por el control y sólo en un segundo y distante lugar por la apertura. Para el primero, se podía llegar a ser médico “sin haber asistido a una escuela”, siempre que hubiera una “prueba de capacidad”. Para el segundo, sólo se podría conseguir esto con una adecuada preparación en instituciones constituidas al efecto, y con los exámenes debidos. Es importante el resultado del debate. Los profesionalizadores lograron hacer prevalecer su criterio de una preparación institucional obligatoria y supervisada y exámenes sistemáticos y rigurosos. Entró en vigor un nuevo régimen profesional de preparación y acreditación de los médicos. Este régimen seguía el esquema general de un informe emitido por CALÈS en 1797 (prueba de la antigua máxima de que “quien prepara el primer borrador escribe la redacción final”). CALÈS señalaba que debería haber cinco facultades de medicina distribuidas por toda Francia a las que asistieran todos los médicos, cirujanos y boticarios y en las que “los estudios se comprobarían a través de seis exámenes”. Por tanto, todos los médicos quedarían cualificados “mediante un sistema de estudios y exámenes normalizados” (FOUCAULT, 1973, págs. 75-76). El sistema final, adoptado en 1803 con el pleno apoyo de la Facultad de Medicina de París, no hizo sino mejorar el borrador. Donde CALÈS ponía un sistema unitario de preparación, se establecía ahora uno doble. Seis facultades de medicina examinarían y acreditarían a los médicos, mientras que una red de clínicas docentes en veinte hospitales civiles impartirían una carrera de instrucción más básica y acreditarían una segunda categoría de “profesionales sanitarios”, los “funcionarios sanitarios”, cuyo cometido consistiría en tratar a los “pobres industrioses y activos”. La diferencia clave entre ambos grupos se cifraba en la escala de exámenes. Los médicos cursaban una carrera de cuatro años, con cuatro exámenes y una prueba final de medicina clínica, “interna o externa, según quisieran llegar a ser médicos o cirujanos”. Los funcionarios sanitarios cursaban una carrera de tres años solamente, siendo “examinados por un tribunal del departamento” (*ibid.*, página 80).

En realidad, FOUCAULT no utiliza la palabra “poder”, pero describe el momento en que la educación descubre un nuevo poder positivo para constituir un nuevo tipo de fuerza social-institucional: la moderna profesión médica, y una nueva clase de “sujeto conocedor”: el profesional experto, preparado

y acreditado como tal. De repente se exigió a estos estudiantes que aprendieran (y, por tanto, aprendieran a aprender) de un modo nuevo, en especial para superar la prueba de medicina clínica. Tenían que participar activamente en el diagnóstico y tratamiento de los pacientes, siendo después examinados por sus resultados, en contraste con el régimen pedagógico tradicional, en el que era raro que se exigiera una participación activa de este tipo, basándose en cambio, en la lección magistral y la demostración del profesor o maestro. El mismo FOUCAULT hace hincapié en el cambio cuando dice (FOUCAULT, 1973, pág. 64): “la educación recibió un valor positivo en cuanto ilustración” y pone de manifiesto el sentido del cambio histórico en el modo de aprender a aprender: “la forma de enseñar y *decir* se convirtió en una forma de aprender y *ver*” (en cursiva en el original). [Quizá convenga resaltar que se trataba de un cambio educativo mucho más que político-legal. El mismo FOUCAULT señala antes (*ibid.*, pág. 45) que se había sentado un precedente político-legislativo en los decretos de Marly, en 1707. Estipulaban que en todas las universidades francesas se enseñaría medicina, que todos los estudiantes tendrían que seguir cursos obligatorios sobre anatomía, farmacia y uso de plantas medicinales y que habría que superar exámenes para obtener cada uno de los grados académicos: *bachelier*, *licencié* y *docteur*. Además, el artículo 26 prohibía el ejercicio de la medicina y la prescripción de medicaciones a toda persona cuyo grado fuese inferior al de *licencié*. Pero los estudiantes no tenían que efectuar un aprendizaje clínico activo y el sistema de exámenes se podía evitar con facilidad. Quien optara por ello no tenía sino que “comprar sus exámenes y conseguir que algún médico necesitado le escribiese la tesis”. Por tanto, no se originó una profesión moderna de sujetos preparados y dotados de un bagaje de conocimientos. Sólo aparece cuando los estudiantes tienen que aprender de una nueva manera, sometándose a exámenes, mediante los cuales se les gradúa, clasifica, aprueba y, si los resultados objetivamente obtenidos constituyen una prueba al respecto, suspende.]

Cuando releemos *The Birth of the Clinic* a la luz de *Discipline and Punish*, podemos ver la especificidad con la que FOUCAULT hablaba ya del poder y trataba la cuestión de las relaciones de poder-saber. El *modus operandi* es el mismo en ambos: una digresión en, o dentro del núcleo central del texto, cuando le toca el turno al examen. Como dijo en una ocasión Ian FLEMING en circunstancias similares, una vez puede ser un accidente; dos, coincidencia; pero, si ocurre tres veces, algo importante sucede, no un error.

Algunos comentaristas (por ejemplo: COOK, 1987) consideran que la última serie de obras de FOUCAULT: los volúmenes segundo y tercero del proyecto *History of Sexuality, L'usage des plaisirs* (“El uso de los placeres”) y *Le souci de soi* (“La inquietud de sí”), representa un tercer giro de su pensamiento, dirigido hacia la subjetividad y la formación del yo. Para Gilles DELEUZE, FOUCAULT demuestra haber trabajado con tres “ontologías”: el poder, el saber y el sujeto. Para COOK (1987, pág. 222), “está claro que el mismo FOUCAULT reclamaba como terreno propio la subjetividad, en contradistinción con las regiones del poder y el saber”. Ahora bien, es cierto que FOUCAULT todavía

no se había detenido y que su preocupación por la forma en que los humanos construimos la “relación con el yo” (*rapport à soi*) marcaría una nueva dirección, en tanto que no fue “ni una simple ocurrencia tardía ni un movimiento subordinado” (Cook, 1987, pág. 216). Pero, ¿hasta qué punto es diferente esa dirección? Seguía hablando aún de un aspecto de la problemática del poder-saber, porque se ocupaba de describir las formas variadas e históricamente cambiantes en que los seres humanos se habían configurado, conocido y actuado sobre sí mismos en nuestro pasado occidental, derivado de lo grecorromano. Todavía habla —más aún en realidad— sobre el campo educativo y pedagógico. Desde el principio de *L'usage des plaisirs*, está claro que las relaciones que el yo ha de descubrir por sí mismo tienen una conexión pedagógica. FOUCAULT destaca en el período clásico una “moralidad de hombres” (*morale d'hommes*) (homosexual) que depende del autoconocimiento (variación del tema socrático “conócete a ti mismo”), en la que tomaba parte la elite poderosa. ¿Cómo se desarrolló? Como “una moralidad pensada, escrita y enseñada por hombres y dirigida a hombres que eran manifiestamente libres” (FOUCAULT, 1984a, pág. 29) y después, como un conjunto de prácticas (en griego antiguo: *askesis*), que aseguraran el “dominio” (*maîtrise*) sobre los apetitos en la medida en que el esfuerzo requerido se dedicara a “desarrollarlos, perfeccionarlos y enseñarlos” (*ibid.*, pág. 38).

¿Qué hacer, pues, con el resto? En el centro del último volumen publicado, *Le souci de soi* (FOUCAULT, 1984b), se exponen las prácticas clave implicadas en la construcción del *rapport à soi* durante la República romana y los comienzos del Imperio. En el Capítulo 2, *La Culture du Soi* (“El cultivo de sí”) se analizan con cierto detenimiento estas prácticas. Se muestran como práctica pedagógica desarrollada sobre el yo en la que el sujeto aprende a interiorizar la voz pedagógica, que recomienda el arte adecuado del buen vivir dentro de uno hasta convertirse en uno mismo. (El sujeto desarrolla una dualidad maestro-discipulo en la que se interioriza la voz pedagógica, siguiendo una pauta aún frecuente hoy día, convirtiéndose en un doble tan familiar para la propia ignorancia e incompetencia que, como el cuco en el nido, lo domina por completo. Sin embargo, a diferencia del cuco, conserva el otro yo para tratarlo a patadas.) Pero, ¿a qué se reducen específicamente estas prácticas?

Bueno, requieren que los adultos se conviertan en “escolares envejecidos” (*écoliers vieillis*) y sigan “diversas fórmulas” (*formules diverses*). Entre ellas, dedicar unos momentos, por la mañana o por la tarde, a recogerse, a examinar qué hay que hacer, a recordar ciertos principios útiles, a examinar el día que acaba de terminar”. FOUCAULT considera esto como la continuación estoica del “examen matutino y vespertino de los pitagóricos” (1984b, págs. 64-65). También pueden llevarse a cabo ejercicios —“cuidados del cuerpo, regímenes de salud, ejercicios físicos, pero sin exceso”— y no sólo corporales, por ejemplo: “meditaciones, lecturas, notas tomadas de libros o conversaciones extensas que uno releerá posteriormente; memorización de las verdades ya conocidas pero que han de interiorizarse aún mejor”. Como observa FOUCAULT (pág. 66): “*S'occuper de soi n'est pas une sinecure*” (“ocuparse de uno mismo no es una sinecure”).

No puede haber duda del carácter central del discurso educativo en este análisis de las prácticas. En torno al “cuidado de sí se desarrolla una actividad completa de conversación y escritura”. No se trata de una práctica solitaria sino de “una auténtica práctica social”, basada con frecuencia “en estructuras más o menos institucionalizadas” (pág. 67). “EPICTETO, por su parte, enseñaba en una cohorte la cual a nada se parecía tanto como a una escuela [con] diversas categorías de alumnos” (*ibid.*). Y cuando por fin llegamos al punto en que se detallan las prácticas centrales, fundamentales, implicadas en el cuidado del yo (págs. 74-81), ¿puede sorprendernos que FOUCAULT las mencione como “*formes spécifiées d'examen et des exercices codifiées*” (“formas especificadas de examen y de ejercicios codificados”)?

Que las mencione tres veces indica que no es mera coincidencia. Sin embargo, esto no quiere decir que FOUCAULT hable aquí sobre el “examen” en el sentido moderno. Hace, en cambio, una aclaración ejemplar de la forma en que esta práctica grecorromana concreta no coincide con la antigua relación griega con el yo ni con la moderna. Se trataba de un conjunto tripartito de “procedimientos de prueba” (*procédures d'épreuve*), que abarcan: a) ejercicios de autonegación como dormir sobre tablas y llevar ropas ásperas; b) “el examen de conciencia” (*l'examen de conscience*), que se efectuaba por la mañana para el día que comenzaba y por la tarde, para el día recién terminado, y c) un constante “trabajo del pensamiento sobre sí mismo”, en forma de un “continuo filtrado de las propias imágenes mentales” (que me parece la mejor traducción de: *un filtrage permanent des représentations*), para “examinarlas, controlarlas y probarlas” (FOUCAULT, 1984b, págs. 75-79). Afirma FOUCAULT (*ibid.*, pág. 80) que esto divergía de la antigua máxima socrática: “Una vida sin examen (*anexetastos bios*, en griego; *une vie sans examen*, en francés) no es digna de vivirse”. El modo socrático consistía en someter tanto a sí mismo como a los otros “ante el tribunal de la ignorancia, la comprensión e incomprensión de la propia ignorancia”. El nuevo modo grecorromano consistía en “un examen sobre las imágenes mentales, tratando de comprobar y distinguir una de otra, trascendiendo así lo que uno acepta ‘a primera vista’”. Se trataba, por tanto, de una forma de lectura crítica de lo que era completamente interno al sujeto, sin la relación con los otros que suponía el modo socrático. Pero no debía confundirse (*ibid.*, pág. 81) con la posterior lectura profunda de sí mismo que se encuentra “en la espiritualidad cristiana”, que es una autointerrogación “sobre el origen profundo de la idea que aparece en la superficie... el descifrado del significado oculto bajo la representación superficial”. Este tipo de autolectura interior sólo aspira a distinguir aquellas imágenes mentales que son de verdad propias de las que no lo son, rechazando estas últimas antes de que pudieran convertirse en una amenaza para el propio autodomínio.

A continuación, FOUCAULT establece con toda claridad la gran distancia existente entre esta práctica de examen y cualquiera de sus connotaciones modernas inmediatas. Y, sin embargo, es patente que todo su análisis está plagado por la correspondiente terminología *examen*, (*épreuve*), lo que me indica que sólo cabe una conclusión: FOUCAULT era un criptopedagogo. ¿Por qué, si no, esta obsesión temática con el examen que descubrimos constan-

temente en el núcleo central de sus principales obras durante más de dos décadas (tema cuya única descripción posible es la de emergente, a pesar de la diversidad superficial de las cuestiones expuestas, desde los hospitales y las cárceles a las construcciones del yo)? La nota del examen gravita sobre él, por lo que deja su huella cada vez que se aproxima al núcleo oculto de su proyecto de vida; huella que todo detective auténtico reconocerá como la pauta vital de las claves.

Pero no tenemos el “arma del delito” y, desde el Watergate, menos aún. Por tanto, hagamos un examen final y retrocedamos unas pocas páginas en este último pasaje de su última obra (FOUCAULT, 1984b), hasta el verdadero centro de su centro, entre las páginas 77 y 79. Examinemos lo que FOUCAULT tiene que decir sobre la técnica central del yo: el examen de conciencia. En el espacio de estas dos páginas, FOUCAULT, citando la descripción de esta técnica que aparece en el *de Ira* del neoestoico romano SÉNECA, utiliza el término *examen* unas diez veces. Hay examen mañana y tarde: examen como una forma de “pequeña escena judicial”, en la que SÉNECA “hace el examen” de su día o, mejor, más que un “examen” judicial del sujeto acusado ante un juez, una inspección o evaluación, tachando los errores como en un libro de registro y sopesando palabras y acciones. En tal examen, uno ha de ser un inspector (*speculator*) cuyo cometido no consiste en castigar las infracciones, sino en corregir los errores y reforzar la práctica correcta. “Lo que está en juego” (*l'en jeu*) consiste en poner en forma el “equipo racional”. El examen es, en la actual terminología pedagógica, formativo, diseñado para que lleve a una “conducta prudente”. Pero, podemos objetar, ya está hecha la advertencia; no hace falta darle más vueltas. ¿Por qué obsesionarse con la aparente obsesión de FOUCAULT con el examen?

Precisamente porque es una obsesión y una prueba absoluta de la nota que el examen le ha puesto a FOUCAULT (y *a fortiori* a nosotros, que, en general, no nos hemos dado cuenta de esta oculta obsesión en su obra). Porque la extraña y sorprendente verdad es que no podemos atribuir influencia o responsabilidad alguna a SÉNECA por ninguna de estas diez ocasiones en las que aparece la palabra *examen*, por la sencilla razón de que SÉNECA nunca utiliza el término *examinatio* ni cualquier forma relacionada con él en este pasaje. Emplea (*de Ira* III, pág. 36): *rationem reddere* (rendir cuentas), *interrogare* (interrogar); habla de ser el *speculator sui censorque secretus* (observador y secreto censor de sí mismo)*; escribe: *apud me causam dico* (presento mi caso ante el tribunal de mí mismo**), *totem diem scrutor**** (observo con

*Traducimos directamente la expresión en inglés que traduce, a su vez, la expresión latina de SÉNECA. Creemos, sin embargo, que sería mejor la siguiente versión del texto latino: “observador de sí mismo y secreto censor”. (N. del T.)

**De nuevo, preferimos la siguiente traducción: “ante mí defendiendo mi causa”. (N. del T.)

***En el original inglés aparece el texto latino citado; sin embargo, el acusativo masculino del adjetivo *totus-a-um*, que concordaría con *diem* (de *dies-ei*) en masculino, en el sentido de “día concreto”, es *totum*, mientras que, en femenino, en el sentido genérico de “plazo de tiempo”, sería *totam*. En consecuencia, creemos que el texto latino auténtico debería ser: *totum diem scrutor*, cuya traducción sería: “examino cuidadosamente todo el día”. (N. del T.)

atención todo el día) y *factaque... dicta mea remetior* (mido mis obras y palabras*). Pero lo único que no hace es examinarse. Sólo FOUCAULT, el hijo del éxito nacido del mundo examinador moderno (graduado por la Sorbona: dos *Licences*, un *Diplôme*, un *Doctorat d'État* y, por último, *Professeur* del *College de France*) encuentra natural e inevitable hablar de examen cada vez que expone, como aquí, las prácticas íntimamente interiorizadas del poder y el saber. Aunque de forma involuntaria, es el gran maestro del poder pedagógico.

El poder-saber en la perspectiva educativa

Resumiendo: hemos resuelto hasta el momento el misterio menor de la procedencia etimológica de “disciplina”, descubriendo que, desde el principio, es un término educativo. Hemos descubierto también el principio oculto de coherencia que atraviesa, a modo de hilo conductor, todo el *corpus* textual de la obra de FOUCAULT: el examen; lo que nos ha llevado a desenmascarar al autor en su calidad de criptopedagogo. Pero, ¿y qué? ¿Tiraremos de ese hilo y observaremos cómo se produce alguna forma de deconstrucción derri-dana, como si éste fuera el punto oculto de contradicción en la trama textual que, una vez desgarrada, descubre el conjunto? Al contrario, ahora estamos en condiciones de desenganchar el texto foucaultiano de las astas del dilema que ha empezado a aparecer y a reparar, quizá, lo que, de otro modo, se convertiría en un vacío en cualquier continuación de su proyecto.

El dilema se refiere al término que se encierra tras la nota, el examen y la disciplina, por nombrar sólo tres palabras que, evidentemente, pertenecen al campo educativo: el poder-saber. El dilema consiste en que el poder-saber, tal como lo dejó FOUCAULT, es una idea inacabada y no resuelta, y el problema que plantea su carácter inacabado estriba en que es muy fácil concluir de ahí su irresolubilidad. Esto es cierto, sobre todo, porque, antes de alcanzar conclusión alguna, surge la tentación de agarrar el dilema por un solo cuerno y no por los dos.

Las dos facetas del dilema del poder-saber son: a) la histórica y b) la teórica. Y el problema del constructo está en que en ambos aspectos aparece inacabado. Pero quizá deba ser así. Porque, para que las cosas fueran de otra manera, FOUCAULT no tendría que haber sido un *criptopedagogo*. Al menos, ésa es la conclusión a la que ha llevado esta historia de detectives. Porque cada una de las facetas (y, por tanto, también el dilema) sólo puede resolverse tratando de aclarar explícitamente el enigma educativo hasta sus últimas consecuencias, y FOUCAULT no lo hizo nunca. En el último análisis no pudo

*Aunque el significado coincide con el dado en la traducción del inglés, la frase latina concede un sentido más fuerte a la acción, pues habría que traducir el deponente *remetior* como “medir de nuevo”. La acción a la que se refiere la frase no es meramente habitual, continúa e inespecífica, sino que presenta el matiz de algo que se hace a conciencia, de forma reiterada y en situaciones o momentos específicos. (N. del T.)

extraer el poder interno del examen y resolver la faceta teórica. En realidad, no contestó la cuestión retórica que planteó en el núcleo central de *Discipline and Punish*:

Pero, ¿quién escribirá la historia, más general, más fluida, pero también más determinante, del “examen” —sus ritos, sus métodos, sus personajes y sus roles, su juego de preguntas y respuestas, sus sistemas de calificación y clasificación?, (pág. 185).

Y, de ese modo, el proyecto histórico que desencadenó siguió sin resolverse también. Quizá haya llegado ya el momento de responder a la cuestión retórica, sometiendo a examen, por tanto, el poder-saber desde el punto de vista educativo. De este modo, es posible resolver ambas facetas del dilema mediante un solo movimiento, escribiendo sin más la historia general, fluida y determinante del examen, ese examen que ahora podemos comprobar calificó las diversas etapas de la obra de su vida.

Escribir esa historia no es una tarea fácil: como en tantos proyectos inspirados por FOUCAULT, investigamos el tipo de prácticas innobles echadas en olvido que nadie ha tratado hasta el momento con especial seriedad. (Por ejemplo, la búsqueda de una hoja de respuestas de un examen antiguo, de fecha anterior a 1850, constituye una empresa frustrante: puede que se conserven las hojas de preguntas, pues son el producto del trabajo de la gente importante —los profesores—, pero es difícil encontrar un ejemplar del humilde trabajo de los alumnos.) Pero sigue siendo una tarea importante: si no se hace, el gran proyecto a largo plazo que FOUCAULT inició podría fracasar con excesiva rapidez.

¿Nueva historia? ¿Nueva teoría?

Es interesante señalar que FOUCAULT sólo se tomó la molestia de responder a dos ataques históricos contra su obra. El primero fue lanzado por el entonces joven aspirante DERRIDA, en su conferencia de 1963, publicada más tarde como *Cogito and the history of madness* (DERRIDA, 1978)*. El segundo fue el ataque del anciano historiador socio-lógico Lawrence STONE, publicado en 1982 en la *New York Review of Books*. El primero suele considerarse como algo más que una crítica teórica, y el segundo como el primer disparo de la contrarrevolución anglosajona todavía floreciente. Ambos encuentran su punto de apoyo fundamental —el que impulsó a FOUCAULT a responder— en el terreno histórico. La crítica de DERRIDA fue la más significativa, al menos para la propia obra de FOUCAULT. Decía que el tipo de empresa comenzaba por este autor —con *Madness and Civilization* en ese momento— no podía restringirse al período limitado, si bien importante, de la relativa modernidad (es decir, a partir del siglo XVII, la “edad clásica”

* El título original en francés es “Cogito et histoire de la folie”; publicada en *L'écriture et la différence*, París, Du Seuil, 1967. (N. del T.)

de FOUCAULT). A su pesar, había comenzado con la historia del *logos*, esa forma de razón y reflexión que ha constituido la precondition de nuestro (occidental) pensamiento y saber desde la época (alfabética) de la antigua Grecia. Dicho con sus propias palabras:

La razón y la locura de la edad clásica tenían una raíz común. Pero esta raíz común, que es un *logos*... es mucho más antigua que el período medieval... Cualquiera que fuera la momentánea ruptura... de las Edades Medias con la tradición griega, esta ruptura y alteración constituyen desarrollos tardíos y secundarios respecto a la permanencia fundamental de la herencia lógico-filosófica... *En todos los casos*, el prerequisite exigido por la empresa de FOUCAULT parece ser una doctrina de *tradición*, de la tradición del *logos* (¿hay acaso otra?).

(DERRIDA, 1978, págs. 39-41)

Por supuesto, FOUCAULT y DERRIDA nunca reconciliaron sus diferencias teóricas, que salieron a la luz en esta conferencia. Para estos autores era —en sentido algo irónico (¿o era pre-ciencia?)— el *petit pedagogue*, el pequeño pedagogo. Pero la última serie de sus obras constituye el reconocimiento de que sólo tendría sentido una historia más larga, no menos, y una historia de la cultura del *logos*. En los extensos argumentos teóricos se encierra una comunión histórica fundamental. (No quiere decir esto que DERRIDA lo hiciera, o lo haya hecho hasta la fecha, mucho mejor que FOUCAULT, en relación con su propia advertencia. Su *Of Grammatology* fija la pauta de sus escritos: la de apreciar los antiguos inicios del problema del *logos*, representado, en especial, por PLATÓN y ARISTÓTELES, pero pasando rápidamente al mundo familiar de la *Ilustración* y después, a ROUSSEAU, SAUSSURE y otros de su clase. Se le ha prestado muy poca atención al momento medieval, sin pararse a examinar la naturaleza de la “ruptura y alteración” que evidentemente se producen.)

Este propósito, que tanto DERRIDA como FOUCAULT comparten, aunque ninguno de los dos lo cumplieren con la adecuada atención histórica, es *lo único que ha de seguirse, en especial a la luz de la crítica de STONE*, cuya principal preocupación consiste en eliminar el proyecto de FOUCAULT en cuanto historia, señalando que se trataba de una mala historia empírica. Esta crítica encierra una fuerte fascinación retórica. (El error lógico es transparente: unos malos datos no invalidan la teoría. Puede que los que se hayan utilizado no prueben la conclusión. Puede que su uso sea inadecuado, como en el famosísimo caso de los datos esgrimidos por COPÉRNICO, con los que pensaba que probaba su teoría heliocéntrica. Pero eso no prueba, como en el caso de COPÉRNICO, que haya de rechazarse la teoría.) La crítica sigue haciéndose y rehaciéndose ahora (quizá porque STONE fue el primero que puso en letra impresa de gran efecto lo que muchos historiadores angloamericanos querían que fuese cierto). Siendo así, despreciar la crítica como mera retórica es una respuesta fatal; la actitud adecuada consiste en responder construyendo una historia empírica más cuidada, que no por ello se convierta

en mero empirismo, transformando de este modo la aparente debilidad de FOUCAULT en fortaleza.

Es éste un doble objetivo al que puede aspirar una auténtica historia de los exámenes: el respeto por los datos empíricos, combinado con una visión más amplia de la evidente en FOUCAULT hasta sus últimos textos. No es una historia nueva, sino una mirada nueva a aquello que la obra de FOUCAULT convierte en familiar.

Por ejemplo, las explicaciones que se proponen en *Discipline and Punish* respecto de la emergencia de las tecnologías disciplinarias recurren con frecuencia a algún tipo de precedente cristiano. La organización de un espacio cerrado para el control y la vigilancia se relaciona con las reglas monásticas. El principio de división en celdas proviene del “modelo monástico”; la disciplina “encontró un antiguo método arquitectónico y religioso: la celda monástica” (págs. 141-143). El horario “es una herencia antigua: no cabe duda de que el estricto modelo venía sugerido por las comunidades monásticas” (pág. 149). Del mismo modo, el ejemplo educativo más antiguo que propone como sistema numérico para graduar a los individuos y, por supuesto, generar al mismo tiempo una distribución de esos grados, es el sistema de méritos y deméritos de conducta de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. LA SALLE, el fundador del sistema, escribió su *Conduite des écoles chrétiennes* inmediatamente después de 1700, elaborando un sistema judicial basado en la conducta “normal” y midiendo las desviaciones a partir de ella. Describe esto (pág. 181) como “una trasposición del sistema de las indulgencias”.

Tenemos que plantear ahora una doble pregunta respecto a esta explicación. Primero, tras DERRIDA, ¿por qué habría que privilegiar de un modo especial el momento cristiano? ¿No nos planteamos si esta concreta organización disciplinaria del tiempo y del espacio proviene de alguna antigua disciplina? ¿Hasta qué punto se trata de una historia de algo distinto de la educación? Lo que en realidad descubrimos es que la disciplina de inculcar el aprendizaje exigía ciertos espacios educativos delimitados —instituciones en las que pudiera tener lugar la enseñanza (palabra que a menudo se vierte al latín como *institutio*). Asimismo, requería la delimitación del tiempo de enseñanza, tanto en forma de calendario escolar, como de horario más o menos formalizado. La aún no igualada *History of Education in Antiquity*, de MARROU (1964), proporciona los datos empíricos (págs. 207-208), como lo hace también en relación con otras prácticas cristianas y disciplinarias como el catecismo, que (págs. 232-233) se desarrolló para el estudio y retención de las palabras de HOMERO mucho antes de ser adaptado para el estudio de la palabra de Dios. Diversas versiones de organización disciplinaria del tiempo, el espacio y los aprendices forman parte de la práctica educativa antigua, tal como se desarrolló primero en Grecia, copiándose después y manteniéndose mediante las instituciones latinas y griegas del mundo grecorromano. Como indica MARROU (págs. 439-444), a partir de estas instituciones, se prolongaron en las versiones cristianas de la educación grecorromana. En obras como la *Regla* de S. BASILIO y las *Instituciones* de CASIANO, el control de la con-

ducta, la organización del espacio y la regulación del tiempo se combinaron con las disposiciones para la enseñanza de la lectura y la escritura y para catequizar la vida futura del monasterio. Estas prácticas grecorromanas pasaron definitivamente a la tradición monástica occidental a través de la *Regla* de S. BENITO (ca. 525), que dedica unos seis capítulos a la educación de los jóvenes novicios, así como al castigo (corporal) adecuado para ellos. Así, por otra parte, el precedente cristiano nos lleva hasta mucho antes del cristianismo, a la tradición griega.

Por otra parte, pasado el momento monástico, ¿acaso no tenemos que mirar más adelante, a los modelos inmediatos y próximos de técnicas disciplinarias que cristalizan en un nuevo aparato de poder-saber, en cuanto "poder disciplinario", hacia el final del siglo XVIII? Libres de la obligación de buscar un modelo específicamente cristiano, descubrimos la evidente génesis educativa que se presta a nuestra consideración. Se trata del conjunto de instituciones y prácticas que divulgan y transforman la antigua forma monástica, conjunto que fue analizado por primera vez, de forma memorable, en una obra que iba a iniciar un nuevo campo de la historia: *Centuries of Childhood*, de Philippe ARIES (1962). Es una obra que debe leerse al tiempo que *Discipline and Punish*, porque toda la parte central, la Segunda Parte: *Scholastic life*, demuestra que nuestro constructo de la "infancia" se produjo a través del diseño de medidas y prácticas educativas que pusieron en tela de juicio las tradiciones pedagógicas más antiguas superándolas. El mundo educativo que analiza es el de invención medieval: la universidad y todas sus ramificaciones. En el siglo XIV, se desarrolla en la universidad el colegio mayor como espacio seguro para residencia de los estudiantes e instrucción controlada. En el siglo XVI, se desarrolla la clase dentro del colegio mayor, en calidad de subdivisión a efectos de instrucción (y, más tarde, como subdivisión arquitectónica también). Creados colegios y clases (como fija la *Ratio Studiorum* del sistema de los jesuitas inmediatamente antes de 1600), aparecen los horarios, las listas de asistencia, códigos de conducta, libros de castigos, recompensas e incentivos. El "niño" es objeto y producto de este aparato de poder-saber, en donde el poder de escribir implanta una vigilancia y juicio constantes en todo el espacio educativo. En cada momento prescrito, en cada lugar señalado, habrá alguien que hace y aprende algo. Las escuelas de los Hermanos de las Escuelas Cristianas constituyeron un destilado del siglo XVIII de este conjunto de normas pedagógicas y exigen que se entiendan como tales.

El problema, el punto de divergencia, cuando se leen a la vez los escritos de ARIES y de FOUCAULT, como obras compañeras, consiste en que se centran en distintos periodos de tiempo. ARIES atiende a los cambios que se producen en su mayor parte antes de 1600; FOUCAULT, a los que sólo se producen en realidad dos siglos más tarde. Pero aquí, por fin, comienza el *dénouement*. Podemos resolver esta aparente paradoja y empezar a solucionar el dilema del poder-saber construyendo la historia general de los exámenes, cuidada desde el punto de vista empírico y, en todo caso, educativa.

Lo que se pone en evidencia de inmediato y sin miedo a equivocarnos

es que la historia de los exámenes de FOUCAULT es errónea. Todo ello se manifiesta en aspectos limitados pero importantes, más aún cuando indica que LA SALLE introdujo, hacia 1700, un sistema de mérito-demérito. Si revisamos la *Conduct*, veremos que no existe tal “responsabilidad penal” que integre y mida las buenas y malas acciones sobre una escala no lineal de tantos “puntos positivos” por buenas acciones y tantos “negativos” por las malas. Había sólo un sistema de castigos, en los que se incluían las reprimendas, penitencias, golpes y expulsión, y otro sistema muy distinto de recompensas, con alabanzas y premios. Más adelante surgirían los sistemas de méritos y deméritos de responsabilidad penal, pero las pruebas de que disponemos hasta ahora indican que esto no sucedió hasta un siglo después. El error es pequeño, pero importante, porque tras él se esconde otro mucho más significativo. FOUCAULT, al afirmar que el examen fue una *invención* del siglo XVIII, provocó una confusión fundamental y crítica. El examen, en cuanto práctica educativa dentro de la cultura del *logos*, fue una invención del siglo XII. Su invención está íntimamente ligada con la de la institución cuya historia investiga ARIES en su libro, dedicándole gran parte de él: la universidad. En este mundo medieval, el examen es, desde sus inicios, una práctica compleja. Supone una determinada forma de leer y reescribir las autoridades textuales: la lectura crítica que profundiza bajo las contradicciones superficiales hacia la verdad interna, escribiendo después el comentario sobre las autoridades para sacar a la luz esa verdad. Esta lectura, que ABELARDO (ca. 1120) denomina en su *Sic et Non* como *inquisitio*, o investigación crítica, es esencialmente una lectura silenciosa (SAENGER, 1982). La reescritura, tal como la llevan a cabo los estudiosos del siglo XII, es fundamentalmente un sistema de tecnología de la información de orientación visual (ROUSE y ROUSE, 1979) que lleva consigo la invención de diversas herramientas de presentación visual, desde los párrafos, signos de puntuación y división en capítulos hasta la ordenación alfabética, las notas a pie de página y los índices. Este examen minucioso de los textos no puede disociarse de las nuevas tensiones emergentes derivadas de los exámenes de los estudiantes, primero informales y formales después. En las escuelas de París y Bolonia, como mejores ejemplos que podemos examinar, en algún momento entre 1150 y 1200, se formalizan los exámenes de los alumnos por sus profesores, como prueba final de competencia pedagógica y disciplinaria antes de ser admitidos en el gremio de los profesores. Era una forma de hacer con las personas lo que ya se había llevado a cabo con los textos: someterlas a escrutinio, mirar bajo la superficie y descubrir su verdad interna. Pero también ponía de manifiesto el descubrimiento de un nuevo tipo de poder. Este descubrimiento se produjo cuando los profesores reconocidos comenzaron a distinguir a los buenos de los malos aprendices, sobre la base de los exámenes. Hasta entonces, éste había sido un derecho del que estaban investidos los obispos, catedráticos y cargos semejantes, para otorgar la “licencia docente”, o *licentia docendi*, en determinada zona geográfica. Se impugnaba ahora este derecho sobre la base de que la licencia debería ser una prerrogativa de los expertos, decidiéndose la concesión sobre la base del nuevo

examen formal. Esta situación estalló en París, con una importante disputa entre los profesores y el canciller de Notre Dame. En 1213, el Papa Inocencio III (antiguo alumno de Bolonia) dirimió la cuestión a favor de los profesores, estableciendo así la base de un nuevo poder profesional: el poder de los expertos que profesaban en determinado campo del saber para examinar y otorgar después una licencia o cualificación para ejercer en ese campo concreto sobre la base del examen. Esta licencia era algo totalmente nuevo. No tenía qué ver con los límites geográficos, sino con los disciplinarios. No puede sorprendernos que proliferaran las instituciones autorizadas para expedir esas licencias. Hacia el siglo XVI, se contaban por cientos en Europa. Esas instituciones, y el aprender a aprender que promovieron (en relación con los exámenes, naturalmente) constituyen el núcleo educativo de *Centuries of Childhood*.

¿Cómo pudo equivocarse FOUCAULT de este modo? Me parece (por ejemplo: HOSKIN, 1979, 1986; HOSKIN y MACVE, 1986, 1988) que se equivocó al confundir la invención del examen académico formal con la del moderno examen académico formal. La diferencia entre ellos estriba en que el primero era, en principio, una forma oral de examen y la evaluación se efectuaba sobre una base cualitativa en vez de cuantitativa. Parece que el examen escrito y las notas aritméticas surgen, predominando después, hacia 1800. El cambio de formato y de técnica es decisivo. Sólo las formas modernas de test elevan al máximo el poder de la escritura (cuando se le exige a cada uno que escriba con el fin de demostrar la verdad interior sobre sí mismo), poniendo sobre cada cual y en su interior un valor numérico objetivo.

Los jesuitas, por ejemplo, disponían de una forma de evaluación cualitativa muy desarrollada antes de 1600, utilizando la emulación constante: los alumnos estaban ordenados en sus clases de acuerdo con su rendimiento, modificándose el orden cuando los demás lo hacían mejor o peor que los otros, pero no se adjudicaba una nota o grado objetivo a cada trabajo realizado, no se daba una autovalidación objetiva para el perfecto "10 sobre 10" ó "100%", ni había ningún cero que significara el fracaso total. No existía discurso que colocara ese valor sobre el yo, de la manera que, desde 1800, se ha hecho corriente, por ejemplo, en el resultado numérico más notorio de la nota de examen: el cociente intelectual (CI). La relación entre la invención de la gradación numérica y la del CI no suele ponerse de manifiesto de forma tan explícita. Pero, antes de nuestro siglo XIX, no ha habido cultura que haya recurrido a semejante táctica de cuantificación de las cualidades humanas. Es más, conviene recordar estas palabras de Sir Francis GALTON, a quien, aunque no fuese el inventor del cociente intelectual en cuanto tal, sigue reconociéndosele como progenitor del campo de los estudios sobre la inteligencia. El texto aparece al principio del cuerpo principal de su obra original de 1869, *Hereditary Genius*:

Considero la vida social y profesional como un continuo examen...
En los exámenes escolares ordinarios, las notas se otorgan en proporciones fijas a diversas materias específicas: tanto para latín, tanto para

griego, tanto para historia inglesa y así el resto. De igual manera, aunque de forma casi inconsciente, el mundo asigna notas a los hombres. Se las pone por la originalidad de concepción, por el carácter emprendedor, por la actividad y energía... y en gran parte, además, por el valor general, así como por cualidades profesionales más específicas... El juicio común de los líderes de opinión clasifica a quienes logran la mayoría de estas notas tácitas como los hombres más sobresalientes de su momento.

(págs. 49-50)

Así comienza la primera “investigación científica” sobre la “cuantificación objetiva” de la verdad interior del yo, el “genio” que, de ahora en adelante, se cree que subyace al brillante desarrollo de los exámenes y lo garantiza. Es muy interesante ver que GALTON demuestre esto respecto a las pruebas de genio y cualidades cuyas “justicia y perfección... nunca han levantado una brizna de sospecha sobre ellas” (pág. 59): los exámenes de matemáticas de la Universidad de Cambridge. Pasa sin esfuerzo de las comparaciones entre realizaciones medidas por estos exámenes [el alumno aprobado con menor nota tiene menos de 300 puntos; el notable más bajo (*top honours*), alrededor de 1.500, y un sobresaliente (*top of the top*) obtuvo más de 7.500 puntos: “En consecuencia, el notable más bajo tiene más de cinco veces las cualidades del aprobado más bajo y menos de la quinta parte de las del sobresaliente” (pág. 60)] a conclusiones sobre la competencia subyacente. En un año, el sobresaliente (pág. 61) “obtuvo 9.422 puntos”, mientras que el aprobado más bajo sólo “una trigésima parte de ese número”. Pero, quizá, esta variación observada subestima la diferencia en “capacidad matemática, porque “el trabajo mecánico de escribir” frena a los mejores; “en otras palabras, los sobresalientes antes mencionados tenían *más* que treinta o treinta y dos veces la capacidad del último alumno de la lista de aprobados. Podrían ocuparse de problemas más de treinta y dos veces más difíciles” (*ibid.*).

Mi objeción sólo en segundo término pretende reírse de la fatuidad de los cálculos galtonianos de la capacidad. En primer lugar, trata de mostrar el extraño carácter de todo ello: un mundo que un siglo antes no pensaba (quizá porque ni siquiera lo había soñado) en cuantificar de este modo las cualidades humanas, lo encontró perfectamente aceptable e, incluso, “natural”; recordemos que GALTON fue uno de los éxitos culturales de 1869 y el libro le hizo mundialmente famoso. Pero entonces escribía para un mundo en el que el examen escrito y la gradación numérica se habían convertido en “naturales”, un mundo que había aprendido a aprender para el examen moderno.

Esa transformación, que FOUCAULT confunde con la invención del examen, constituye la elaboración secundaria del poder del examen. Marca el nacimiento de un período de la historia del mundo en el que la enseñanza, la perenne artesanía del poder, el complemento del poder, se convierte en su centro. Es el momento de la sociedad de la credencial, que padece la

enfermedad del título, sociedad de la que algunos piensan que tiene que desescolarizarse. Sin embargo, aún la desescolarización padece la paradoja que FOUCAULT denominaba poder-saber, dado que, primero, se trata de una idea propuesta por quienes han recibido una enseñanza superior en el máximo nivel y, segundo, es una propuesta que choca constantemente con la roca del examen: la necesidad ahora universal de asistir a las instituciones y obtener diversos tipos de cualificaciones.

Tengo que hacer hincapié en que lo importante de FOUCAULT es que, a pesar de los monumentales errores de su historia, tuvo la habilidad, el genio o, incluso, el olfato para descubrir lo significativo. Nuestra tarea —más humilde, pero aún importante— consiste en ampliar y profundizar los ámbitos en los que él se sumergió. Por ejemplo, en relación con ARIES, indicado ya el error de su historia, la relación entre *Discipline and Punish* y *Centuries of Childhood* es clara. ARIES delimita una ruta en la que opera el poder-saber y construye el sujeto humano en la primera época del poder examinador. Demuestra que, cuando la gente empieza a aprender a aprender para el examen en las instituciones y a interiorizar las prácticas que proliferan en torno a la universidad, de este aparato, surge un nuevo objeto: el niño. No se trata, sin embargo, del niño psicologizado, del niño diferenciado, a quien se clasifica de diversos modos, desde genio a deficiente (o desde “dotado” hasta “con necesidades especiales”). Ese niño es el producto de la segunda época del poder examinador. Es evidente que la obra de GALTON constituyó un hito estratégico en pos de su producción. Aunque todavía tengamos que esperar la aparición de un relato correcto sobre la transformación de uno en otro, podemos, al menos, captar la forma en la que ambas construcciones, los proyectos de ARIES y de FOUCAULT, están vinculadas. Ambas son reflexiones sobre las etapas del progreso del poder examinador.

Lo mismo podemos decir sobre otros textos de FOUCAULT. Una vez visto como una historia del examen en dos fases, *The Birth of the Clinic* se convierte en un relato de la transformación del “aprender a aprender” a ser médico. Durante el siglo XIII, las universidades erigieron tres facultades superiores: derecho, teología y medicina, que licenciaban a sus graduados como doctores. Mediante exámenes, estos grupos se convirtieron en las primeras (todavía denominadas a veces “antiguas”) profesiones. Hasta 1800, el derecho, la iglesia y la medicina continuaron siendo las únicas profesiones auténticas, con sus licencias sancionadas por las universidades y todos los privilegios abusivos que ello llevaba consigo. Los estudiantes seguían aprendiendo mediante la observación de disecciones, la audición de clases magistrales y la realización de exámenes orales, siendo evaluados cualitativamente (el alumno lo hace “brillantemente”, “muy bien”, “de forma desastrosa”, etc.) —“enseñar y decir”, como señala FOUCAULT—. Esta situación cambia de repente a la de “aprender y ver” o, más bien, a hacer disecciones, trabajar en clínicas y escribir exámenes, recibiendo sobre sí notas cuantitativas. En ese momento, la profesión empieza a reconstruirse a sí misma con un aspecto más moderno, con nuevos abusos de privilegios, naturalmente, pero descubriéndose también a sí misma en un terreno de profesionaliza-

ción creciente: no ya médicos, cirujanos y funcionarios de salud, sino dentistas, farmacéuticos, enfermeras, visitantes sanitarios e, incluso, directores de funerales (HOSKIN, 1986).

En una relectura de ese estilo, podemos empezar a ver hasta qué punto un texto como éste, en apariencia “arqueológico”, versaba siempre de un modo muy preciso sobre el poder-saber, aunque FOUCAULT no utilizase la expresión. Y podemos ver, por último, que el dilema histórico de FOUCAULT consistía en que siempre, hasta sus últimas obras, escribía sólo una mitad de la historia, porque podemos comenzar a poner de manifiesto la otra mitad, tácita y antecedente. Lo haremos poniendo en evidencia todo el poder del examen.

Esto me lleva, por último, a la otra faceta del dilema foucaultiano que, como el histórico, es también un dilema: el problema teórico del poder-saber. Del mismo modo que FOUCAULT elaboró sólo una mitad de la historia, puede decirse que sólo elaboró la mitad de la teoría. A la luz de su *dictum* acerca de que

el poder y el saber están mutuamente implicados de forma directa; no hay relación de poder sin la constitución correlativa de un campo del saber, ni saber alguno que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder,

preveríamos una forma de doble teoría. Estaría el análisis, como en *Discipline and Punish*, acerca de la forma en que las relaciones de poder configuran y rigen modos de conocer y saber, pero también se daría su correlativo: el análisis de cómo las relaciones de saber configuran y rigen modos de poder. He aquí la bien construida crítica de J. G. MERQUIOR (1985) en *Foucault*: que los roles de la “ciencia dura” y el “crecimiento cognitivo sostenido” en la construcción de las relaciones de poder-saber modernas no se tratan nunca de manera adecuada. Como dice MERQUIOR, “ninguna historia del presente puede ser verdaderamente convincente si se ocupa poco o nada de la ciencia, su naturaleza e impacto” (pág. 150).

No podemos quedarnos tranquilos con la intempestiva conclusión de MERQUIOR —“para decirlo sin rodeos, el historiador del presente ha hecho de su proyecto una chapuza”—, desentendiéndose en adelante de la cuestión. Podemos observar, por ejemplo, que la omisión se deriva en parte de que la obra, cuyo objeto primario era el saber y sus discursos, estaba constituida por sus primeros trabajos arqueológicos, cuando FOUCAULT no pensaba en términos de poder, como él mismo admite. Sin embargo, tras su cambio al enfoque genealógico, la crítica es válida: sólo desarrolló la mitad de la teoría, la del poder-saber, pero no la del saber-poder.

La resolución de la primera mitad del dilema teórico, planteada de modo tan enérgico por MERQUIOR, es sencilla (al menos, en cuanto a su concepción). Sólo es necesario aplicar un análisis genealógico al problema del saber-poder, que es precisamente lo que se ha propuesto hacer Rick JONES, como demuestra en este volumen. Ha vuelto a analizar la emergencia de una “ciencia dura”, la biología, expuesta en términos arqueológicos por FOUCAULT

en *The Order of Things*, en relación con la ruptura o discontinuidad en las prácticas del saber, es decir, genealógicamente. Y, ¿con qué nos enfrentamos? Con la transformación del modo de “aprender a aprender”: un nuevo poder del examen: el hecho de que, como en *The Birth of the Clinic*, la práctica de aprender y ver sustituye a la de enseñar y decir para la misma generación que parece producir las figuras clave, como BICHAT, en el desarrollo del nuevo discurso biológico.

La doble cuestión (todo esto, con el relieve que otorga a lo “educativo”, la “nueva historia” y la “nueva teoría”) es, en último término, trivial. Si, aplicando un análisis educativo, podemos desarrollar un análisis más completo y profundo de las formas según las cuales han funcionado poder y saber para implicarse y promoverse mutuamente, no hay duda de que es pertinente. Seguramente es así, salvo que sigue existiendo un problema teórico que considerar. Lo he dejado hasta ahora porque, en el último análisis, todo el proyecto de FOUCAULT y cualquier otro proyecto posfoucaultiano futuro le da o no respuesta y, si ésta no es satisfactoria, todo valor permanente de dicho proyecto desaparece con él. El problema es, precisamente: ¿qué es el “poder-saber”? ¿Tiene alguna sustancia? O, en ese famoso último análisis, aparece vacío, vacuo, nada más que una pieza de una poética casi keatsiana: “ ‘Saber es poder, poder saber’ — que es todo lo que yo sé en la tierra y todo lo que yo necesito saber.”

Michael WALZER (1983) ha suscitado esta posibilidad, cuando dice:

A veces, FOUCAULT parece no estar comprometido más que con la elaboración de retruécanos con la palabra “disciplina” —que significa, por una parte, rama del saber y, por otra, sistema de corrección y control... La vida social es disciplina al cuadrado. La disciplina hace posible la disciplina (puede invertirse el orden de ambos nombres).

Es el aspecto más significativo de todos. Lo que escribe FOUCAULT encierra cierta plausibilidad. Podemos apreciar que ahí hay algo, algo que podemos reconocer que opera en el mundo y dentro de nosotros, no sólo el conocer, sino un *frisson* más allá del puro acto de conocer; no sólo el poder, sino un poder que se siente más allá de la crítica porque está validado por la maestría. Pero saber es también no poder, y poder, no saber. ¿Cómo vamos a trascender la fácil opción del retruécano e ir en pos del poder-saber que es sustancial?

Puede que sólo haya una forma: tratando con toda seriedad la doble faceta de una palabra como “disciplina” que, desde sus orígenes latinos, se refiere tanto al poder como al saber, pero sólo cuando se presta atención a la procedencia de la palabra. Poder y saber no se implican mutuamente de forma sencilla, sino sólo en determinados aspectos específicos y especificables, mediante la actuación de un tercer término, que no equivale ni es reductible a ninguno de ellos. La disciplina es un buen candidato a constituirse en ese tercer término, como lo es el examen; después de todo, examen es el término que representaba para FOUCAULT “la sobreposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber”.

Tenemos que considerar cómo, en distintas épocas, “lo educativo” puede funcionar como el guión en la relación de poder-saber. Podemos llegar a considerar movimientos, hasta ahora no tenidos en cuenta, en el “aprender a aprender” como principio mediante el cual interpretar movimientos fundamentales, tanto en la organización social, como en la construcción del sujeto humano individual. El mismo FOUCAULT consideraba el examen (que podemos tomar ahora como la quintaesencia de la práctica educativa) como la clave que envuelve la trampa del poder (disciplina) y del saber (las disciplinas) en la época moderna, desde 1800, más o menos. Respecto a la anterior transición medieval de las relaciones de poder-saber [transición que nos legó, entre otras cosas, términos como universidad, colegio mayor, clase, nación, profesión y la red de *disciplinae* (todos ellos términos que, en esta época, adquieren primero sus connotaciones positivas modernas en el campo de “lo educativo”)], el término apropiado para representar el guión sería *inquisitio*. Donde ABELARDO veía simplemente “investigación crítica” y una lectura cuidadosa de los textos, la siguiente generación descubrió el poder del examen, y dos generaciones más tarde, cuando un nuevo proceso de “aprender a aprender” para el examen se convierte en segunda naturaleza, la *inquisitio* adopta una connotación muy distinta, como nuevo modo de examen judicial. Es muy interesante que, ante esta conexión, los primeros practicantes del nuevo modo inquisidor de la justicia perteneciesen sobre todo a las nuevas órdenes mendicantes: dominicos y franciscanos. Como también es interesante que casi todos ellos fuesen graduados por las nuevas universidades. ¿Es acaso una coincidencia que la Inquisición, antes de 1300, inventara el primer uso correccional del encarcelamiento? Cuando los graduados-inquisidores descubrieron la verdad interna de que la mayoría de quienes eran examinados por ellos, gentes no graduadas y poco educadas, eran herejes, descubrieron la necesidad de construir cárceles [conocidas como *murus longus* y *murus strictus* (confinamiento solitario)] para ellos. Pero estas cárceles no eran para herejes no regenerados; éstos eran —utilizando la feliz expresión— “entregados al brazo secular”, o sea, quemados por las autoridades civiles, dado que la Iglesia no quitaba la vida. La cárcel era el lugar destinado para los que confesaban su herejía, a quienes se les retenía allí hasta que se consideraba que habían quedado purificados y seguros para integrarse otra vez en la sociedad. De nuevo en este caso, lo que FOUCAULT considera característica constitutiva de la época moderna, tiene una historia doble, más larga.

La identificación del tercer término que funciona como guión, o principio de coherencia, entre poder y saber diferirá, sin duda, en épocas distintas. Para el mundo grecorromano de SÉNECA no puede ser el examen, como vimos. Pero entonces, las relaciones entre poder y saber no eran las que hemos encontrado en relación con la época moderna, por lo que no debemos suponer que lo fuesen (aunque eso no elimina cierto nivel de afinidad entre poder-saber entonces y ahora; la afinidad que llevó a FOUCAULT a hablar de “examen” al referirse a la práctica que SÉNECA llevaba a cabo en relación consigo mismo). Quizá fuera *disciplina*. Quizá para la época puramente

griega, más antigua aún, sea *paideia*, término que llega a connotar la “cultura” del hombre educado, pero cuya etimología revela que denota la crianza y la educación del *país* (el niño, pero también, en griego, el esclavo).

De nuevo, a largo plazo y en último análisis, no hay diferencia. El argumento de WALZER pone en claro que la operación del poder-saber sólo puede entenderse si se presta atención al guión y a la identificación del tercer término que tras él se oculta. La denominación del término, como los poderes y saberes específicos implicados en el poder-saber, está ligada de modo inevitable al cambio en determinados momentos de discontinuidad. La herencia que nos legó FOUCAULT consiste en la identificación de esta misteriosa pero potente realidad: el poder-saber, y su posterior obsesión por el examen. Por tanto, nos proporcionó un nuevo constructo para comprender los sorprendentemente distintos niveles de explicación conocidos como “sociológico” y “psicológico”, y una nueva clave del secreto (que nunca reveló con tantas palabras) de su operación. Gracias a WALZER, nos damos cuenta de que la operación del poder-saber requiere un tercer término: actúa quizá mediante el examen, la *inquisitio*, la *disciplina* o la *paideia*. La cuestión fascinante, y misterio permanente, es: en sentido estricto, ¿acaso ese tercer término puede no ser educativo? ¿Cabe alguna conclusión que no sea la de que FOUCAULT fue un criptopedagogo?

Bibliografía

- ARIES, P. (1962). *Centuries of Childhood*. Londres: Cape. (Edición original, París, 1960.)
- COOK, D. (1987). “The turn towards subjectivity: Michel Foucault’s legacy”, *Journal of the British Society of Phenomenology*, 18 (3): 215-225.
- DERRIDA, J. (1978). *Writing and Difference*. Londres: Routledge & Kegan Paul. (Edición original, París, 1967.) [Trad. cast.: *La escritura y la diferencia*. Barcelona, Anthropos, 1989.]
- FOUCAULT, M. (1967). *Madness and Civilization*. Londres: Tavistock. (Edición original, París, 1961.) [Trad. cast.: *Historia de la locura en la época clásica* (2 volúmenes). Madrid, Fondo de Cultura Económica, 4ª reimpr., 1991. (Original: *Folie et déraison: histoire de la folie à l’âge classique*, 1961.)]
- (1973). *The Birth of the Clinic*. Londres: Tavistock. (Edición original, París, 1963.) [Trad. cast.: *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. México, Siglo XXI, 4ª edic., 1978. (Original: *Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical*, 1963.)]
- (1974). *The Order of Things*. Londres: Tavistock. (Edición original, París, 1966.) [Trad. cast.: *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México, Siglo XXI, 9ª edic., 1978. (Original: *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, 1966.)]
- (1977). *Discipline and Punish*. Londres: Allen Lane. (Edición original, París, 1975.) [Trad. cast.: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid, Siglo XXI, 5ª edic., 1986. (Original: *Surveiller et punir: naissance de la prison*, 1975.)]
- (1984a). *Histoire de la Sexualité*, vol. 2, *L’Usage des Plaisirs*. París: Gallimard. (Trad. cast.: *Historia de la sexualidad*. Vol. 2. *El uso de los placeres*. Madrid, Siglo XXI, 1987.)
- (1984b). *Histoire de la Sexualité*, vol. 3, *Le Souci de Soi*. París: Gallimard. (Trad. cast.: *Historia de la sexualidad*. Vol. 3. *La inquietud de sí*. Madrid, Siglo XXI, 1987.)
- GALTON, F. (1869). *Hereditary Genius*. Londres: Macmillan.
- GORDON, C. (ed.) (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings of Michel*

- Foucault*, Brighton: Harvester. (Trad. cast.: M. FOUCAULT: *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 2ª edic., 1979.)
- HOSKIN, K. (1979). "The examination, disciplinary power and rational schooling", *History of Education*, 8 (2): 135-146.
- — — (1982). "Examinations and schooling of science", en R. McLeod (ed.) *Days of Judgement: Science, Examinations and the Organization of Knowledge in Late-Victorian England*. Driffield: Nafferton Books, págs. 213-236.
- — — (1986). "The professional in educational history", en J. Wilkes (ed.) *The Professional Teacher: Actas de la Asamblea anual de 1985 de History of Education Society of Great Britain*. Londres: History of Education Society.
- — — y MACVE, R. (1986). "Accounting and the examination: a genealogy of disciplinary power", *Accounting, Organization and Society*, 11 (2): 105-136.
- — — (1988). "The genesis of accountability: the West Point connections", *Accounting, Organizations and Society*, 13 (1): 37-73.
- MARROU, H. (1964). *History of Education in Antiquity*. Nueva York: Mentor. (Edición original, París, 1948.) (Trad. cast.: *Historia de la educación en la Antigüedad*. Madrid, Akal, 1985.)
- MERQUIOR, J. (1985). *Foucault*. Londres: Fontana.
- ROUSE, R. y ROUSE, M. (1979). *Preachers. Florilegia and Sermons: Studies on the Manipulus Florum of Thomas of Ireland*. Toronto: Institute of Pontifical Studies.
- SAENGER, P. (1982). "Silent reading: its impact on late medieval script and society", *Viator*, 12: 367-414.
- STONE, L. (1982). "Madness", *New York Review of Books*, 16 Diciembre, pág. 36.
- WALZER, M. (1983). "The politics of Michel Foucault", *Dissent*, 30: 481-490.

Segunda Parte
Historia, poder y saber

CAPÍTULO IV

La genealogía del profesor urbano

Por *Dave JONES*

Los niños eran sus amos, ella se sometía a ellos. Ella no podía hablar como querría a un niño, porque no eran niños individuales, sino una cosa colectiva inhumana.

(LAWRENCE, 1981, págs. 376-377)

No carecía de importancia conseguir que una joven se enfrentase a 55 niños mal nutridos y piojosos y los entrenase a ejecutar una serie de ejercicios mecánicos. El tema central de este capítulo es más bien modesto: ¿cómo puede llegar a regular la figura del maestro urbano un conjunto de imágenes y estrategias a menudo deformadas y contradictorias? Al plantear esta cuestión, no suponemos que el maestro urbano se ajuste con facilidad a la historia general del progreso educativo. Esta figura y las condiciones de su aparición no surgen necesariamente sin más problema para civilizar a las peligrosas y abandonadas clases de los suburbios urbanos. Por el contrario, mantenemos que la genealogía del maestro se caracteriza por su discontinuidad. En términos foucaultianos, esta genealogía marca la línea de una transformación ética dentro de un complejo discursivo que trata de dirigir la población urbana con profundidad y detalle, en principio mediante una maquinaria disciplinaria de microcastigo y, más adelante, a través del biopoder de los organismos tutelares (FOUCAULT, 1986).

La imagen del maestro desvalido

La escuela urbana aparece sobre el telón de fondo de la ansiedad del siglo XIX por “el nuevo panorama de lo social” (DELEUZE, en DONZELOT, 1979). Al menos, desde principios de ese siglo, los predicadores filantrópicos, la Iglesia establecida, los socialistas utópicos y los radicales utilitaristas expresaron, desde distintos puntos de vista, su preocupación por la condición

moral e intelectual de los pobres urbanos. Todos estos puntos de vista coincidían en que la educación barata representaba una solución a este problema. Esta preocupación promueve una estrategia de enseñanza para regular la población nómada, disoluta, degenerada y marginal del suburbio urbano. Cuando la filantropía del siglo XIX descubrió la miseria indiferenciada de la ciudad como objeto de preocupación, introdujo una maquinaria pedagógica con el fin de normalizarla.

Este discurso educativo se configuró en contraste con lo que los filántropos y, más tarde, los comisarios reales consideraban como una educación asistemática y quizá moralmente peligrosa que se daba en el suburbio urbano. La iniciativa particular o escuela de barrio proporcionaba esta educación irregular y nómada. La describiremos en pocas líneas porque el discurso oficial sobre la educación popular se configuró en oposición sistemática a ella.

La escuela de barrio era isomórfica en relación con el suburbio. Su enseñanza se destacaba por su informalidad (GARDNER, 1984, Cap. 2). Se desarrollaba en ambientes muy diversos. Lo más corriente era que la casa del maestro o maestra sirviera de escuela. No presentaba ninguna de las notas que más tarde caracterizarían a la escuela urbana: carecía de controles de asistencia, de una jornada escolar regular, aula ni horario. Tampoco tenía un período de asistencia fijo. Es más, el maestro o maestra no precisaba cualificación formal alguna. Era habitual que las viudas sin medios de subsistencia o los trabajadores lisiados por accidente de trabajo establecieran una pequeña escuela de barrio. Según la peyorativa evaluación de la comisión Newcastle, era “por completo un refugio para el necesitado”, utilizado, entre otros, por tenderos, vendedores de tabaco, marineros, pintores, amas de casa y criadas” (*Reports of the Assistant Commissioners*, 1861, vol. 3, 394).

El discurso sobre la enseñanza barata pero moral se desarrolló en contra de esta instrucción informal e inmoral. Tradicionalmente, el cometido de las instituciones religiosas y caritativas consistía en educar al pobre “para progresar y ser útil” en su “propia situación vital”. Sin embargo, a finales del siglo XVIII, la *British Society* y la *National and Foreign Society* inventaron una técnica específica que podía proporcionar una instrucción barata para los pobres. Las escuelas dotadas de monitores de BELL y LANCASTER se constituyeron en esta nueva “máquina de instrucción”. Su atractivo se basaba en la afirmación de LANCASTER de que un profesor, mediante el adecuado empleo de monitores, podía educar a mil alumnos en su escuela de Borough Road.

La nueva técnica llamó también la atención de los radicales utilitarios y filosóficos, muy críticos respecto de la instrucción que se ofrecía a los pobres a cargo de la filantropía tradicional y de las escuelas de barrio. En *Wealth of Nations*, ADAM SMITH había afirmado que la educación era demasiado importante para dejarla en manos de corporaciones religiosas de beneficencia (SMITH, 1910, pág. 264). BENTHAM y el grupo *education-mad* de principios del siglo XIX veían esta escuela con monitores como la maquinaria mediante la que el gobierno podía inculcar científicamente hábitos de

moralidad. La escuela, en cuanto máquina de instruir, podía manufacturar una sociedad disciplinada.

En su *Chrestomathia*, BENTHAM (1809) presenta una ciencia de la enseñanza que habría de infundir hábitos de cálculo en la población. Esto se llevaría a cabo mediante la aplicación de la técnica de panóptico polivalente mediada por un sistema de premios y castigos. En el esquema educativo de BENTHAM, se enseñaba a cada alumno a que calculase el placer y el dolor consiguientes a toda acción por medio de los registros acumulativos diarios. Estos registros ascendían o degradaban a los alumnos según el dominio que demostraran de lecciones cortas. Es más, cada alumno tendría que competir para “hacerse con el puesto” de quien ocupara un lugar superior al suyo. La escuela inculcaba una moral utilitaria mediante el examen y la degradación.

No obstante, en esta ciencia pedagógica, el rol del profesor era mínimo. En la visión crestomática de BENTHAM la técnica del examen y la vigilancia inculcaba el principio de utilidad y formaba una población útil. En realidad, para BENTHAM, la tecnología de vigilancia y examen debería aplicarse por igual a profesores y alumnos. BENTHAM mantenía que la inspección debía examinar con regularidad la escuela. Los utilitarios no tenían mucha consideración con los profesores y pensaban que, siempre que fuera posible, las escuelas deberían utilizar monitores. La única motivación que un profesor adulto podía tener respecto a la instrucción elemental consistía en el “miedo a perder su posición”, porque “en ella no puede hallar instrucción, entretenimiento ni cualquier tipo de interés, salvo el miedo” (BENTHAM, 1816, pág. 9).

Aunque coincidían en pocas cosas más, las sociedades de beneficencia compartían la pobre opinión de BENTHAM respecto del maestro de escuela. La filantrópica *Society of the Poor* consideraba que cualquier persona bienintencionada y de principios religiosos podía montar una escuela, pertrechada sólo con los opúsculos de la *Society* y un ejemplar del *Account of an Educational Experiment* del Dr. BELL (BERNARD, 1970, pág. 1).

De este modo, hacia 1830, el discurso sobre la población urbana, su indigencia e inmoralidad abocó al establecimiento de una estrategia para reformar al pobre. Esta reforma se lograría mediante un aparato —la escuela— y una técnica de observación y examen. No obstante, en esta estrategia, el rol del maestro de los ciudadanos pobres era mínimo. El maestro de escuela urbano, fuera un comerciante necesitado en una escuela de barrio o un examinador en la crestomatía, era, en el mejor de los casos, un maestro no cualificado que impartía una enseñanza repetitiva y, en el peor, un transmisor de corruptelas.

El buen profesor

El fracaso de las escuelas de monitores en cuanto máquinas de instrucción de las clases trabajadoras provoca la revalorización del profesor. En realidad, el hecho de que fracasara la escuela de monitores sólo consiguió que

aumentasen las especulaciones sobre el beneficio que representaba la escuela para la vida moral del ciudadano pobre.

Durante la década de 1840, el recién formado consejo privado de educación y las sociedades de beneficencia modificaron su opinión acerca de la instrucción a base de monitores. La nueva inspección benthamiana de las escuelas apoyadas por el gobierno hizo públicas serias reservas respecto al método de los monitores. No parecía ni muy eficaz ni disciplinado. Como señalaba bastante cáusticamente un inspector respecto a las clases “a gritos” de Borough Road: “El Sr. Lancaster tuvo una buena idea: si permitía a los niños que hiciesen ruido, nunca se les pasaría por la cabeza que la enseñanza les resultara un trabajo pesado” (HURT, 1971, pág. 89).

No obstante, la crítica de la Inspección sirvió de fundamento a diversas estrategias educativas. El nuevo objeto de preocupación del *Privy Council* (Consejo Privado) y su inspección fue el método concreto de instrucción. Por medio del estratégico cambio del discurso sobre la escuela urbana, la función del profesor pasó de ser la de instructor mecánico a la de ejemplo moral. A partir de la década de 1840, la Inspección y las sociedades de beneficencia mostraron una preocupación creciente por el carácter y la preparación del buen profesor.

La creación de un nuevo espacio en donde el profesor pudiera transmitir valores éticos a los niños de las clases trabajadoras era un elemento central de esta nueva preocupación. Desde el principio, la formación de los profesores se ocupó, sobre todo, de técnicas éticas; las consideraciones sobre los contenidos curriculares ocupaban un lugar secundario. La nueva estrategia dio al profesor una imagen ética irresistible cuya atracción magnética transformaría a la progenie de las clases trabajadoras en sujetos éticos dispuestos a responder de manera adecuada a un biopoder (FOUCAULT, 1986).

La formación de este profesor nuevo constituía en sí misma un entrenamiento ético. Los pioneros de este régimen, como el secretario del *Privy Council on Education*, Sir James KAY-SHUTTLEWORTH, establecieron centros específicos de formación. El programa teórico del maestro de escuela urbano se configuró en lugares como la *Normal School* de Norwood (posteriormente, *Battersea Training College*) y la *David Stow's Glasgow Academy*.

Los extensos comentarios escritos sobre la formación de los maestros en las décadas de 1840 y 1850 muestran la creciente preocupación por la selección de los aspirantes a maestros, la carrera específica, la conducta de los maestros en la escuela y el aparato escolar que se ajustase mejor a esta pedagogía. Por tanto, después de 1840, el discurso sobre la enseñanza urbana se preocupó cada vez más por el modo de *assujettissement* del maestro (FOUCAULT, 1986, pág. 356). En otras palabras, ¿cómo se estableció en el plano discursivo la “verdad” sobre el maestro bien en cuanto sujeto, bien como objeto del poder-saber?

En su *Second Report for the Training of Parochial Schoolmasters at Battersea* (1843), SHUTTLEWORTH presenta las técnicas de autotransformación que desembocarían en el maestro de escuela urbano. Se lamentaba

SHUTTLEWORTH de que los maestros de escuela procedieran de “los órdenes inferiores”. “Son hijos de pequeños comerciantes, de alguaciles, criados o mecánicos superiores”, escribía refiriéndose a los ingresados en el centro de formación en los años 1840 (THOLFSEN, 1974, pág. 123). Durante el siglo siguiente, la lamentación por la procedencia humilde de los maestros sigue siendo un elemento significativo del discurso.

Esta lamentación tiene efectos estratégicos: plantea la necesidad del rigor en la formación del magisterio. Tanto en las escuelas normales dependientes del gobierno como en los centros de formación de las sociedades de beneficencia (como la *St. Mark's Chelsea*), los aspirantes a maestros tenían que observar una disciplina casi monástica. En realidad, quedaban sometidos a una técnica de confesionario esbozada por el principio normativo del examen para prepararlos para una práctica secular. El régimen de formación de estos centros prestaba una atención minuciosa a la vigilancia, corrección y confesión de los aspirantes a maestros. Desde el punto de vista de SHUTTLEWORTH, no sólo tenían que acostumbrarse a la humildad y aislamiento de su destino, sino adaptarse también, paradójicamente, a la relativa promoción de sus capacidades intelectuales. El aspirante a maestro tenía que instruirse también en las técnicas de supervisión de la calidad de su autoformación ética.

Desde el momento en que el aspirante a maestro entraba por la puerta del centro de formación, como novicio secular estaba preparado “para la modesta respetabilidad de su oficio” (THOLFSEN, 1974, pág. 127). Desde el principio, el aspirante a maestro tenía que estar penetrado por “un principio religioso”, empleando la altisonante expresión de SHUTTLEWORTH (*ibid.*, página 126). He aquí la clave de la formación: debe enseñarse al maestro a que desee la humildad. Los manuales de formación de maestros hacen hincapié en el valor pedagógico de la “modestia” y los “requisitos” vitales de humildad y mansedumbre. La aparición de reiteradas afirmaciones sobre la transformación ética del maestro dentro de la técnica del centro de formación no trata de ocultar el objetivo de esta formación. SHUTTLEWORTH lo dice con toda claridad:

Las oscuras y aisladas escuelas necesitan maestros de espíritu satisfecho, a quienes la enseñanza de los niños a su cargo ofrezca bastantes encantos para concentrar sus pensamientos y acciones en la humilde esfera en la que viven a pesar de sus privaciones, si bien de nivel algo superior al de sus vecinos.

(THOLFSEN, 1974, pág. 127)

Estos cuidados y atención prestados al aspirante a maestro representan un cambio significativo respecto al punto de vista que sostenía que la única preocupación que podía tener el maestro en la escuela era el miedo a perder su puesto. Ahora, debe estar imbuido de la ética del servicio. Los aspirantes a maestros de Battersea ordeñaban y limpiaban las vacas, cuidaban cerdos, cultivaban los jardines y subsistían con una dieta simple y frugal (*ibid.*, pág. 129). “Esta regulación de la conducta llegaba incluso a la vesti-

menta: el humilde maestro no debe exhibir ningún 'signo externo de exceso y vanidad' " (*ibid.*, pág. 130).

El nuevo centro de formación despertaba y favorecía la autoconciencia. Las virtudes de la moralidad y humildad se oponían constantemente a los vicios corrosivos del intelecto y la arrogancia. El director del centro de formación era el guía del alumno y su ejemplo moral, extirpando el vicio corruptor de la degeneración. Esta constante vigilancia se extendía incluso a las conversaciones privadas de los alumnos. SHUTTLEWORTH afirmaba que "las payasadas, las bromas disolutas" conducen a "hábitos clandestinos y a la práctica secreta del vicio" (pág. 134). SHUTTLEWORTH consideraba inestimable el cuidado para establecer este régimen ético mediante una combinación de disciplina, vigilancia y la aplicación de técnicas de auto-dominio.

La inculcación de las técnicas de autorregulación superaba notablemente a la formación intelectual de los maestros. El docente demasiado educado sería proclive a los "vicios" de la arrogancia, la vanidad y la insatisfacción. Este punto de vista sobre la formación del profesorado sólo podría explicarse por el inconmensurable valor concedido al "carácter" del maestro. Un régimen que inculcara mero "intelecto" sin atender al carácter moral promovería la inmoralidad, advertía SHUTTLEWORTH. Los productos de tal régimen no regenerarían al ciudadano pobre. En cambio, se constituirían en "agentes activos de la degeneración de maneras que infectan los niveles más bajos de la sociedad" (THOLFSEN, 1974, pág. 137).

El profesor virtuoso requería una meticulosa preparación para un curioso destino. Tenía que ocupar una "posición humilde y subordinada y, aunque maestro en su escuela, para sus alumnos ha de ser padre y, para sus superiores, un inteligente servidor y ministro", vistiendo "de pana", de acuerdo con su oficio, sin "afectación" (*ibid.*, pág. 129). SHUTTLEWORTH defendía que la naturaleza de la tarea que debían desarrollar exigía un período de formación de cinco años. Sólo así podía conseguirse una "prueba suficientemente prolongada de carácter y conducta" que otorgara una "garantía de fiabilidad". Esta preocupación por la naturaleza y medida de la preparación del maestro de escuela urbano impregna los escritos de los pedagogos de mediados de siglo. Inspectores como Jellinger SYMONS creían que el buen maestro necesitaba, en realidad, "cabeza clara, buen corazón, disposición firme y sobre todo bondadosa, espíritu vigoroso, gran energía mental, viveza de carácter y perfecto dominio del temperamento" (SYMONS, 1971, pág. 126). La alternativa consistía en dejar la educación en manos de quienes vivían "en la estricta práctica de los vicios más bajos, la falta de fe, la deslealtad o la corrupción" (KAY-SHUTTLEWORTH, 1969, pág. 49).

Esta intensa preocupación por la virtud de la humildad del maestro de escuela tuvo efectos estratégicos, porque el maestro preparado constituía la única fuerza "para contrarrestar el hecho de que se enseñara a los alumnos en la escuela y se entrenaran en las calles" (Stow, 1971, pág. 13). La preparación haría del "maestro" el "mejor libro". Tenía que ser lo que "él quisiera hacer de los niños". Porque en su discurso, "el temperamento moral de la

escuela dependerá tanto del maestro como de su aspecto físico" (SYMONS, 1971, pág. 126).

Sin embargo, el aspecto físico no importaba. El maestro necesitaba un método y una arquitectura que amplificara y proyectara la presencia moral. La combinación tecnológica del profesor preparado, la maquinaria de la galería que facilitara la observación y la clase impartida ante los alumnos "configuraron una nueva época de la enseñanza" (STOW, 1971, página 9). Esta estrategia facilitaría activamente la formación moral eficaz de la población en aquello en que la mera normalización del espacio propia de la escuela de monitores había fracasado. La formación moral de la población requería no sólo un espacio exclusivo, sino también que ese espacio estuviera ocupado por la voz autorizada y la mirada amorosa del maestro. En su *Moral Training and the Training System with Plans for Improving and Fitting up Training Schools*, David STOW presentaba la tecnología que capacitaba al maestro para transmitir una presencia moral. "Sólo mediante la fuerza física de su voz y maneras, (el maestro de escuela) puede dirigir y mantener sin coerción la atención de una escuela de sesenta u ochenta niños incluso" (STOW, 1971, pág. 24). Esta técnica de la voz se combinaba con la sencillez de la instrucción para constituir el "método simultáneo". Este método de instrucción en la clase escolar podía ampliarse mediante el objeto de la lección. En esta lección, el maestro podía combinar la comprensión de los objetos cotidianos con el arte de vivir. La combinación de la clase y el objeto de la lección permitía que el maestro "destilase el saber en" el alumno y "resucitara" y moldeara el sentido moral (*ibid.*, págs. 26-27).

La presencia moral del maestro combinada con este cuidadoso modo de instrucción requería una arquitectura específica que proyectara la autoridad del maestro. Tanto el edificio escolar como el patio de recreo necesitaban un diseño apropiado. Las ciencias de la educación, en rápido desarrollo, llamaron la atención sobre el tamaño más eficaz de la clase y la altura correcta de los pupitres para facilitar la instrucción. Este discurso concedía la misma importancia al patio de recreo. Esta "escuela al aire libre" debía "constituir la plataforma para el desarrollo de las disposiciones y hábitos reales de los niños" (*ibid.*, pág. 4). El patio de recreo constituía una "esfera de supervisión moral". Junto con la clase y bajo la mirada autorizada del maestro, se erigía en "maquinaria de síntesis moral".

Esta maquinaria indicaba un cambio estratégico tanto en el carácter del maestro como en la construcción de la lección. El maestro ocupa el lugar del modelo y del centro de atención. El método simultáneo amplía el tiempo de la lección y el aula se convierte en un espacio de silencio, no de "cháchara". *The Memorandum of the Committee of Council on Education respecting the organization of schools in parallel groups of benches and desks* lo resume de este modo:

El principal fin que se debe alcanzar consiste en la concentración de la atención del profesor en su propia clase y de la clase en su profesor,

excluyendo sonidos y objetos que puedan distraer y sin perjuicio del poder de supervisión del conjunto de clases y profesores que corresponde al director.

(SYMONS, 1971, pág. 54)

La preocupación por el modo de instrucción refleja también la inversión del supuesto de que la instrucción básica en lectura, escritura y aritmética baste para educar a la población urbana. Desde mediados del siglo XIX, tanto la inspección gubernativa como los reformadores educativos de diversas corrientes afirmaban cada vez más que la instrucción en los “rudimentos mecánicos” no informados por un principio moral, creaban en realidad una población dispuesta a la delincuencia. Por eso, en su influyente obra *Reformatory Schools*, Mary CARPENTER mantenía que “no es suficiente fundar escuelas para comunicar conocimientos, ni siquiera para impartir devoción religiosa... sin sabiduría para dirigir y poder para guiar a estos seres salvajes” (CARPENTER, 1851, pág. 120).

De aquí la crucial importancia del profesor preparado, que podía difundir por la clase una moralidad científica y fomentar una población ética. En consecuencia, la inducción científica de moralidad del profesor nunca podía recurrir al castigo corporal. El miedo “endurecía el espíritu” e impedía la sutil transformación del niño en un sujeto ético capaz de avergonzarse. Hacia mediados de siglo, la ciencia de la educación rechazaba el castigo corporal. Es más, no lo rechazaba por una sensibilidad humanitaria progresiva hacia el sufrimiento físico, sino porque había que educar los sentimientos para responder a los ritos de humillación.

El amoroso maestro configuraba esta receptividad mediante la maquinaria de la clase. Esa labor suponía infinitos esfuerzos. Había que enseñar al niño a amar al maestro y la escuela y no las perversas calles. En consecuencia, el maestro tenía que tener paciencia y la habilidad necesaria para convertir cada acontecimiento de la escuela, “toda ebullición de genio, todas las desviaciones de la verdad y la modestia” (SYMONS, 1971, pág. 125) en consideraciones morales. No obstante, el maestro tenía que conseguir sobre todo que incluso “los niños que menos le gustaran” llegaran a quererle. En realidad, el amor era el instrumento de entrenamiento moral. Podía educar las sensibilidades más elevadas. El profesor lograría esta educación expulsando al pasillo al alumno que cometiera faltas. Este espectáculo de degradación quedaría amplificado al realizarse ante toda la clase. La fuerza adicional de “la simpatía de los números” castigaría a “un niño de manera más severa”, advertía Jellinger SYMONS (1971, pág. 122). El objeto del ejercicio consistía en crear un régimen ético que estimulara la moralidad a causa de la vergüenza de ofender más que por “miedo a los azotes”.

No resultaba difícil pasar de la idea del maestro humilde y virtuoso que ejercía una tutela moral sobre la clase a la visión del maestro como padre bueno. La formación del maestro en una maquinaria moral específica se amplía en la perspectiva del maestro como padre modelo. El profesor preparado debía presentar en realidad a la población urbana, indiferenciada y

nómada, el modelo de la familia normal en “su economía y distancia” (DONZELOT, 1979, pág. IX). La mirada amorosa del maestro moral está imbricada en la formación del hogar normal y de la economía doméstica. En relación con esta cuestión aparecen cada vez con mayor frecuencia alusiones específicas a la maestra.

David STOW decía que la escuela urbana debería reflejar y realzar las relaciones “naturales” de la familia burguesa del período victoriano:

De acuerdo con el orden familiar del padre y de la madre, a la cabeza de cada escuela preparatoria de jóvenes y niños debe estar un varón; y, cuando sea posible, su mujer o su hermana debe actuar como ayudante suya. Esta propuesta de trasladar el sistema familiar a la escuela no sustituye a la formación de los padres en el hogar, sino que la apoya y fortalece.

(STOW, 1971, pág. 19)

La escuela debe presentar un modelo de familia:

La perfección del sistema de formación consistiría en sesenta u ochenta niños y niñas en una clase o patio de recreo, aprendiendo todos lo mismo y bajo un maestro y una señora que desarrollen la enseñanza familiar del hogar.

(STOW, 1971, pág. 21)

El valor de la escuela al proyectar la imagen de la familia modelo estimulaba el interés por un *currículum* específico para las niñas y la supervisión del mismo a cargo de la maestra. Este *currículum* específico por sexo producía un impacto significativo en el desarrollo del *currículum* elemental y la genealogía del maestro.

La escuela construía una tecnología para transformar a “seres salvajes” en sujetos éticos. El éxito de esta estrategia se mediría por la transformación de las costumbres de la población urbana, a partir de una masa nómada, en unidades familiares estables, sobrias, aisladas, en las que la madre constituyera el centro de la gestión doméstica. Así, mientras el maestro representaba el paradigma de la excelencia moral y sus alumnos su reflejo, el fundamento moral tenía su ejemplo práctico en las costumbres de gestión doméstica que imbuía la buena maestra. La organización de la economía doméstica en la casa del trabajador sería el resultado y signo visible de la regeneración del ciudadano pobre. Este objetivo exigía que la maestra adoptara la responsabilidad específica de enseñar a las niñas el inestimable valor de la costura, el arte del horno y la cocina para formar “admirables amas de casa”.

La receptividad ante el buen maestro

Este discurso sobre el maestro sólo se ha venido ocupando hasta aquí del programa teórico. ¿Qué pasaba cuando el maestro preparado trataba de

transmitir esta moralidad científica en la escuela de beneficencia? FOUCAULT mantiene que, en este nivel, en que la estrategia procura instrumentalizar lo real, se ve sometida a resistencia táctica que, a su vez, ofrece una oportunidad para efectuar posteriores cambios en el discurso (FOUCAULT, 1980, págs. 37-55).

Como ponen de manifiesto el debate que rodeó a la investigación de la *Newcastle Commission* sobre el estado de la educación popular y el posterior *Revised Code* (1860-1861), existía una insatisfacción política y pública respecto del maestro de escuela urbano, así como la insatisfacción del docente en relación con su categoría, que traicionan las optimistas previsiones de una ciencia moral expuesta por los formadores de maestros.

Las historias tradicionales de la educación (TROPP, 1957; LOWNDES, 1968) atribuyen este fracaso de la escuela urbana al punto de vista manifestado por los mismos formadores de docentes, acerca de que "se esperaba demasiado del" maestro de escuela urbano. Esta expresión trastorna la genealogía. Las expectativas excesivas enmascaran, en realidad, una serie de problemas conflictivos y, en último término, irreconciliables, que el maestro preparado tenía que tratar de resolver. Él tenía una responsabilidad polivalente respecto a la moralización del suburbio. No sólo debía inculcar hábitos de ahorro, trabajo y responsabilidad, sino también, según algunos pedagogos, mantener la defensa y la prosperidad nacionales.

Al mismo tiempo, los comentaristas de la época esperaban que los maestros supieran el lugar que ocupaban en una sociedad que, por su preparación, tenían que transformar. El maestro ocupaba una posición estratégica muy ambivalente. Una serie de códigos socioeconómicos que afectaban a la renta, residencia, conducta y vestimenta reforzaban los sentimientos de inseguridad. Así, los maestros de escuela que ejercían en Londres durante la década de 1860 recordaban que los mecanismos sociales reforzaban la humildad que había impregnado su educación en el centro de formación de maestros. La señorita Chester, maestra de escuela voluntaria del Soho*, indicaba en qué medida tenía que ser "muy humilde":

Su forma de vestir estaba restringida al máximo. Le aterraba vestir de manera que pareciese superior a su posición social. El uso de sombreros y adornos constituía una falta que podía ser castigada, recomendándosele encarecidamente que utilizara un tipo de vestido que recordaba mucho a un uniforme parroquial.

(CARDWELL, 1899, pág. 26)

Esta vigilancia constante era fuente de una amargura persistente. Durante la década de 1860, se hizo cada vez más corriente que los maestros prepara-

* El Soho es un barrio londinense, famoso, en las décadas anteriores a los ochenta, por ser centro clásico de los bajos fondos de la ciudad. Ahora es un barrio recuperado por los ejecutivos de la City. (N. del T.)

dos abandonaran el oficio para dedicarse a otros menos exigentes y mejor remunerados, como oficinistas o empleados de los ferrocarriles.

Del mismo modo que los maestros de escuela fueron incapaces de llevar a la práctica el modelo de humildad, el suburbio no llegó a corresponder a su ejemplo moral, como pretendía la formación impartida a los docentes. Al maestro le resultaba difícil transmitir un ejemplo moral cuando, como señalaba *The Schoolmaster*, los padres “de los niños que asisten a nuestra escuela nacional no valoran a ésta ni al profesor” (TROPP, 1957, pág. 34). El hecho de que ni los padres ni los niños respondieran de manera positiva al paradigma moral tuvo, en la práctica, consecuencias tácticas para el docente. Es muy significativo que el maestro de escuela no impusiera la formación moral de un modo científico, mediante la maquinaria del modelo, sino a través de la institución de un régimen de castigo corporal. La supervivencia del maestro en las zonas urbanas más problemáticas fue dependiendo cada vez más de la intimidación física del director y de su capacidad para imponer disciplina.

Con independencia de la recepción crítica de la nueva tecnología de la moralidad, los inspectores gubernativos prestaron especial atención a la inadecuada ejecución de la enseñanza. La mayoría de los maestros de las escuelas nacionales carecían en realidad de preparación y titulación. El crecimiento de la enseñanza popular no dependía de los maestros con la adecuada preparación, sino de los docentes en formación (TROPP, 1957, págs. 87-95). En efecto, el enfoque filantrópico de la época victoriana de la enseñanza popular no consiguió destinar a maestros preparados al sector de la población para el que serían más útiles, según mantenía el discurso al uso. Las escuelas nacionales de las décadas de 1850 y 1860 se nutrían de los hijos e hijas de los miembros activos de las clases trabajadoras que podían pagar por las clases. En la práctica, el pago de estos suplementos semanales excluía de las escuelas benéficas a las clases peligrosas y marginales. Sin embargo, esas mismas clases habían constituido la razón para desarrollar el modelo moral.

El fracaso de la escuela benéfica en su proyección a los guetos más desfavorecidos de los suburbios y el del maestro a la hora de conducirse con la debida circunspección social configuraron un recurso para la siguiente estrategia. El fracaso del maestro de la escuela de beneficencia creó las condiciones de posibilidad de un discurso educativo diferente y del cambio de las preocupaciones en relación con el docente.

Dos problemas configuran la genealogía del maestro a finales del siglo XIX. El primero está relacionado con el fracaso del maestro para llevar a cabo la reforma ciudadana. Este fallo se encubre más tarde con la preocupación de más alto nivel por el declive nacional y las consecuencias de la ampliación de concesiones después de 1868. Ambos problemas contribuyeron a configurar un nuevo discurso sobre la eficiencia.

En relación con el maestro de escuela urbano, esto significó que el gobierno podía evaluar su eficacia. El *Revised Code* significa otra evaluación del docente. Asimismo, indica la polivalencia del discurso para movilizar

estrategias más antiguas. El *Revised Code* representa el abandono parcial del programa del profesor como ejemplo moral, completando la transformación ética con exámenes regulares. El pago por los resultados obtenidos en el examen anual llevaba a la práctica el sueño utilitarista de una norma reguladora aplicable tanto a profesores como a los alumnos. Como comentaba J. S. MILL: “Los resultados de la enseñanza sólo pueden comprobarse mediante exámenes llevados a cabo por examinadores independientes” (citado en ROBSON, 1980, pág. 210). No bastaba con un ejemplo moral cuidadosamente escogido; sólo un examen independiente podía garantizar una instrucción eficiente.

La atención prestada a la enseñanza eficiente forma parte de la estrategia de poder emergente que puede describirse como biopolítica. FOUCAULT sostiene que en el siglo XIX aparecen muy diversas técnicas “cuyo cometido consiste en hacerse cargo de la vida”, mediante la aplicación de una serie de mecanismos reguladores y correctivos (FOUCAULT, 1986, pág. 144). Esta biopolítica deploraba la ineficacia de las iniciativas voluntaristas y filantrópicas para regular los problemas sociales. El poder de dirigir la vida defendía la intervención gubernativa colectivista para crear una población eficiente.

Hay un acontecimiento que señala el impacto de esta estrategia de poder en la genealogía del maestro: la *Education Act* de 1870. Antes de este año, la intervención del Estado en la enseñanza popular era mínima. Esta situación se modificó profundamente a partir de entonces. Entre 1870 y 1902, los sucesivos gobiernos promulgaron abundante legislación que facultaba a la dirección de cada escuela [y después de 1902, a las LEA (Administraciones Educativas Locales)] a facilitar y, en último extremo, obligar a todos los niños de las clases trabajadoras a asistir a la escuela elemental.

El punto de vista colectivista respecto de la enseñanza eficiente suponía la creación de una población responsable, moral y útil. Otras proposiciones análogas ya habían aparecido en la genealogía del maestro. Sin embargo, el colectivismo las situaba en el nuevo contexto de la preocupación por el declive nacional y la necesidad de educar a la población para hacer frente a las responsabilidades democráticas.

Estos nuevos objetos de preocupación provocan el cambio del interés que ya no se centra en la misión moral del maestro sino en la producción de una población sobria, sana y competitiva. La regularidad con la que hacen su aparición informes sobre la necesidad de ocuparse directamente de las clases sociales problemáticas puso también en evidencia el fracaso del enfoque voluntarista, de libre mercado, de la enseñanza popular. En consecuencia, los organismos gubernamentales tuvieron que responsabilizarse de forma directa de la enseñanza elemental; de lo contrario, el declive nacional sería irreversible.

Diversas instancias institucionales y gubernativas elaboraron esta postura colectivista. Tanto los colectivistas liberales como los socialistas fabianitas hicieron hincapié en la importancia fundamental de extender la enseñanza gratuita de la naciente etapa elemental a la secundaria. Este discurso incluía un conjunto un tanto incoherente de afirmaciones acerca del

efecto del maestro sobre el suburbio. Por ejemplo, Sidney WEBB (1904), en *London Education*, sostenía que la enseñanza que se impartía en el área metropolitana quedaba muy por debajo de una “eficacia decente”. Sin embargo, creía que el suburbio londinense se había regenerado. No obstante, existía aún una necesidad urgente de extender la enseñanza para conseguir una población eficiente. Desde la perspectiva de FABIAN, la población constituía un “recurso” que había que extraer de modo operativo, como el hierro o el carbón. WEBB concluía que la enseñanza había dejado de ser una empresa de filantropía individual para convertirse en “una cuestión de preocupación nacional” (WEBB, 1904, págs. 9-10).

A finales del siglo XIX, abundan declaraciones análogas a éstas, respecto a la adaptación y la eficiencia de la población, procedentes de fuentes muy diversas, que configuran un discurso regular sobre el tema. Tanto el darwinismo social, de moda en el terreno intelectual, la naciente psicología eugenésica, como el Nuevo Imperialismo consideran que la situación de la población urbana es deficiente. La prensa se hizo eco de esta preocupación. Periódicos socialmente influyentes, como el *Morning Chronicle*, publicaban con frecuencia informes escritos por intrépidos exploradores del “Londres más oscuro” (KEATING, 1976, págs. 14-16). La preocupación por la población sumida en el abismo tuvo la consecuencia de que en adelante la enseñanza no pudiese dejarse al azar de las intervenciones caritativas. La enseñanza eficiente requería una intervención eficiente, es decir, gubernativa. El órgano oficial de la *National Union of Teachers* (Sindicato Nacional de Maestros) advertía en 1899:

Cuanto más se estudian las prodigiosas responsabilidades del pueblo británico, más nos impresiona la auténtica necesidad de educar y preparar el mejor material humano posible. El peligro que se cierne sobre el Imperio Británico está en la metrópoli. El peligro real está en el derrochador, el abúlico, el débil de carácter y el criminal y no en el cañón Krupp o en la envidia continental.

(HURT, 1979, pág. 104)

La legislación que fue apareciendo a finales del siglo XIX pretendía reclutar para la escuela elemental a esta población marginal de tugurios y casas de vecinos. Al hacerlo, se hacían inconsistentes y exacerbaban estrategias ya en conflicto que operaban en la genealogía de los maestros de escuela urbanos. La aparición en las escuelas, a partir de 1870, de “golfillos” y “matones” del “arroyo”, por una parte, y la implantación de un código de exámenes anuales, por otra, modificaron la estrategia educativa y afectaron a las tácticas que podían emplear los maestros en el ámbito escolar.

Desde el punto de vista estratégico, la insistente demanda de una enseñanza más eficiente desató el conflicto latente entre la norma utilitaria y la norma médica de evaluación. El principio utilitario universal del examen anual se oponía al descubrimiento médico y psicológico de los individuos deficientes e imbéciles que requerían una segregación. La eficacia de la norma médica se establece mediante la patologización y la exclusión del deficiente,

fijando, por tanto, el límite externo de la normalidad. El conflicto latente entre el principio médico de segregación y el utilitario universal de eficacia se manifiesta con toda claridad en la enconada controversia de la década de 1880 y lleva a un relajación gradual del régimen de pagos por resultados obtenidos en los exámenes.

En el aula misma del último período victoriano, el maestro encontraba resistencias para aplicar el repertorio de imágenes del examinador y del ejemplo moral a la población “dura” de la ciudadela escolar victoriana. Esas resistencias requerían tácticas polivalentes en clase, que informaran de las nuevas estrategias sobre cómo debía ser la del maestro.

El docente de finales del siglo XIX se acerca a la clase de “alumnos” armado con una mezcla de miedo, disgusto y ansiedad, y no de amor. Los informes de los maestros de finales del XIX describen la población escolar, reclutada a golpes de ley, con tintes de profundo rechazo. Los nuevos alumnos son “maliciosos”, “viciosos”, “salvajes” y “bárbaros”. Un maestro de escuela de Londres de la década de 1880 veía a sus alumnos de este modo:

Unos eran bastante atrevidos; otros, muy inteligentes en apariencia; otros estaban acobardados y eran sigilosos, aunque también viciosos, y otros más estaban sumidos en una semi-imbecilidad por el hambre, la enfermedad y los malos tratos. No tenían ni idea de lo que significaba el orden y el maestro se veía obligado a hacerles repetir una y otra vez los movimientos más sencillos.

(LOWNDES, 1968, pág. 113)

Semejantes valoraciones de los maestros legitimaban un severo orden mecánico impuesto por el miedo, y recurrían a la táctica del castigo corporal. Paradójicamente, sólo mediante ella podía mantenerse la imagen del maestro como ejemplo moral e instructor eficiente. La preparación de los docentes y la arquitectura de la clase exigía que éstos fueran el centro, tanto en relación con la autoridad como respecto a la enseñanza, por lo que, con el fin de mantener la atención silenciosa de una clase de sesenta alumnos piojosos, enfermos y hambrientos, los maestros no tenían otra alternativa que la de aplicar una disciplina férrea.

Sin embargo, esta táctica de imponer la autoridad moral a través del miedo físico suscitaba graves dificultades. En el discurso sobre la formación moral y eficiente, era fundamental el punto de vista de que la educación debía regenerar a los habitantes de los suburbios mediante el ejemplo y los exámenes y no por el miedo y la intimidación. Esta estrategia de transformar las masas mediante el carácter distintivo de la escuela y, aún más, por el ejemplo del maestro informaba el pensamiento de los consejos escolares y, más tarde, de las administraciones locales que supervisaban y dirigían la enseñanza en las ciudades. En realidad, esta estrategia tenía un atractivo especial para las autoridades progresivas de las ciudades más empeñadas en obligar a los golfillos a recibir los beneficios de una enseñanza eficiente. La tendencia de los padres de algunos de estos golfillos a acusar y, a veces, a reaccionar agresivamente frente a los castigos corporales infligidos a sus hijos exacerbaba

ban la ya difícil situación de los maestros de escuela urbanos (GARDNER, 1984; LAWRENCE, 1981, págs. 398-403). Esta divergencia de puntos de vista respecto a la relación entre el maestro y el niño en los suburbios nunca llegó a resolverse satisfactoriamente.

Revisten especial interés las tensiones suscitadas en el Londres de la última época victoriana entre su Ayuntamiento progresista, que defendía la abolición del castigo corporal, y los maestros de los consejos escolares, quienes, para poder controlar sus clases, necesitaban aplicarlo con frecuencia. Este conflicto evidencia, una vez más, la naturaleza, ambigua en esencia, de la enseñanza escolar. Situada en el abismo social de la última etapa de la Inglaterra Victoriana como agente de una eficiente educación, tuvo que contemplar cómo los organismos supervisores que le exigían esa eficiencia rechazaban la fórmula real para alcanzarla. Para evitar el rechazo de las autoridades progresistas y de los padres violentos, los docentes recurrieron a una táctica doble. Un maestro en formación de la década de 1890 observaba:

Todos los maestros ayudantes tenían una palmeta; lo mismo los que estaban en período de formación, pero a estos últimos no se les permitía tener bastón, por lo que, si surgía algún problema, tenían punteros.

(LOWNDES, 1968, pág. 13)

En muchas zonas urbanas, la educación eficiente significaba que el maestro de escuela tenía que asumir el rol de obligar a enseñar a los niños excluidos y en situación marginal de los tugurios. A pesar de la intensa actividad colectivista a favor de la educación de los marginados y de un amplio programa de construcciones escolares urbanas, la modificación del régimen de clase fue sorprendentemente limitada. La teoría de la enseñanza aceptada requería que la presencia de la autoridad del maestro se impusiera sobre la clase. La arquitectura de la escuela y el método de enseñanza colocaban al maestro en un aparato imponente que pretendía realzar su presencia. En realidad, la atmósfera creada en la clase urbana no era ética y transformadora, sino tensa y mecánica. Esta tensión se incrementaba aún más por el examen anual exigido por el *Revised Code*.

Por tanto, a finales del siglo XIX, el discurso sobre la eficiencia exigía mucho al docente. Al mismo tiempo, la categoría del maestro de escuela en el panorama social seguía siendo ambivalente. Era objeto de sospecha casi en el mismo grado que la población a la que pretendía regenerar. La disparidad entre el discurso de la enseñanza eficiente y la preparación de maestros operativos fue en aumento. El discurso hacía hincapié en que sólo una fuerza docente adecuadamente preparada podía ser capaz de llevar a cabo la transformación de los suburbios, aunque, durante todo el siglo XIX, los docentes bien preparados constituyeron sólo una minoría de los maestros de escuela elemental. Después de 1870, la preocupación por la formación de la hez de las ciudades, cuya solución requería impartir una enseñanza más eficiente, hizo que, paradójicamente, dicha enseñanza en el nivel de la escuela resultara mucho más difícil. A pesar de que la enseñanza elemental constituía

un tema objeto de preocupación nacional, las presiones ejercidas sobre los maestros fueron tales que muchos abandonaron la docencia para dedicarse a ocupaciones menos exigentes. Cada vez con mayor frecuencia, los consejos escolares volvieron a admitir maestras suplentes sin preparación ni titulación alguna.

Hacia 1895, las mujeres constituían el 73% de la fuerza docente en las escuelas elementales (TROPP, 1957, pág. 114). El contraste entre la preocupación públicamente manifestada respecto a la importancia vital de la enseñanza y las consecuencias estratégicas reales de esta preocupación pesa sobre la genealogía del maestro. El papel ambivalente de éste en la sociedad sirve de centro de atención apropiado para la elaboración de un discurso que pone de manifiesto la sospecha y, en último término, la censura, cuando no se produce la regeneración ciudadana. D. H. LAWRENCE, que vivió las ambivalentes demandas que se hacían a la enseñanza elemental en un consejo escolar de Croydon, consideraba al maestro de escuela elemental como "el mayor pobre diablo sobre la faz de la tierra":

Puesto como representante de un ideal que se deshace, investido de una autoridad que carece absolutamente de fundamento, salvo en la aislada voluntad del maestro... es un mestizo que no es asalariado ni profesional, trabajador intelectual ni manual, que no vive gracias a su cerebro ni a su fortaleza física, sino un poco de todo y despreciado por todo.

(Citado en WILLIAMS, RAYMOND y JOY, 1973, pág. 122)

El biomaestro

Al principio del siglo xx, el maestro ocupaba una posición social cada vez más difícil de sostener. La metodología de la enseñanza heredada, junto con la arquitectura de la escuela y la naturaleza de la clase, le limitaban a la hora de proyectar una imagen de autoridad moral. El *Elementary Code* de 1904 exigía que los maestros procuraran:

mediante el ejemplo y la influencia, ayudados por el sentido de la disciplina, que debe impregnar la escuela, implantar en los niños los hábitos de la actividad, el autocontrol y la perseverancia frente a las dificultades; pueden enseñarles a reverenciar lo que es noble, a estar dispuestos al autosacrificio y a darlo todo por la pureza y la verdad.

(MACLURE, 1986, pág. 155)

El tamaño de las aulas de la escuela y la condición de los alumnos convertían en irreal este código. Verdaderamente, lo que produjo fue el efecto de que muchos profesores se limitaran a imponer una disciplina brutal y mecánica.

No obstante, la insistencia del discurso en la regeneración proporcionó también recursos estratégicos. Ya hemos indicado que a finales del siglo xix

se suscitó un interés creciente por la regulación de la vida de la población. Este biopoder se estableció en toda la maquinaria disciplinaria de los exámenes generales, pero basando cada vez más su autoridad en las nuevas “verdades” de la medicina y la psicología. La apertura de la población urbana a estas verdades exigía una tecnología del asesoramiento y de seguridad en vez de una disciplina penal. El maestro de escuela urbano tenía que descubrir otro rol dentro del complejo tutelar emergente.

Las normas sanitarias y médicas ofrecían al maestro elemental un espacio dentro de un complejo de organismos sociales que asesoraban a los hogares de clase trabajadora. En vez de la misión secular aislada del maestro consistente en proyectar una imagen de autoridad moral en el suburbio, la nueva tecnología de la seguridad ofrecía la complementariedad entre el hogar y la escuela. Este enfoque daba la oportunidad de reducir la naturaleza tensa y mecánica de la enseñanza, poniendo la escuela en una relación menos hostil con los padres y los niños de los suburbios. El maestro podía trabajar aliado con otros agentes tutelares como los de los servicios sanitarios y sociales para orientar a los padres ignorantes sobre la creación de un hogar saludable y acogedor.

En el discurso tutelar, el maestro podía cuidar a sus alumnos y hacer hincapié en la educación a través de la imaginación, en vez de la obediencia mecánica (MACMILLAN, 1904). En términos del *curriculum* elemental concreto, el discurso tutelar desarrollaba temas que ya habían sido tratados en los programas teóricos de la década de 1850, como la costura, la economía doméstica y la salud, pero proporcionándoles mayor viabilidad mediante la interacción con un discurso asegurador de mayor amplitud de miras sobre la salud mental y física de la población urbana. En los cursos de formación de profesores inspeccionados por el *Board of Education*, después de 1902, los programas de *Principles of teaching* (“Principios de la enseñanza”) demuestran la creciente preocupación por la psicología evolutiva, la higiene, la educación física y las labores domésticas. El maestro actuaba de acuerdo con el funcionario sanitario para “detectar y tratar a los niños deficientes físicos o mentales” y para idear “métodos de enseñanza de la higiene a los niños” (programa para los *Boards* 1905-1914).

No obstante, la nueva relación tutelar tuvo consecuencias estratégicas para el maestro de escuela elemental. Lo colocó en una nueva relación de asistencia y consejo con el hogar, aunque en situación de segundo plano respecto a la autoridad científica del funcionario sanitario y del psicólogo infantil. En el esquema asegurador no había un nivel “especializado” de enseñanza. El maestro ocupaba una posición semiprofesional orientada por el diagnóstico experto del clínico.

Este rol semidependiente dentro del complejo tutelar expuso también a la escuela a la influencia de todo tipo de campañas para mejorar la salud y la eficiencia de la población. Los consejos escolares de carácter progresivo defendieron públicamente en distintos momentos del siglo XIX la responsabilidad de los maestros sobre las finanzas de la escuela, la dieta de sus alumnos, el sistema prusiano de aprendizaje mediante la acción o el sueco

de ejercicios. Esta intensa especulación sobre la salud y la eficiencia de la población se manifestó también en cuestiones no relacionadas directamente con el *currículum*, sino que afectaban a la relación entre la escuela y la familia urbana de clase trabajadora. Así, educadores progresivos como Margaret MACMILLAN llevaron a cabo campañas a favor del baño en las escuelas elementales y del valor de una nueva clase de maestros que hicieran de la salud un producto resultante de la enseñanza (MACMILLAN, 1904, pág. 200).

Junto a este desarrollo de la escuela en el marco del complejo tutelar fue haciéndose cada vez más hincapié en una pedagogía que mostrara mayor aprecio por la conciencia del niño. Las influyentes pedagogías de FROEBEL y MONTESSORI insistieron en el papel educativo integral del maestro de escuela. Según Margaret MACMILLAN, la maestra, como madre buena o bastante buena, junto con el “hogar” temporal de la escuela, debía “transformar al niño del arroyo y del suburbio”. Lógicamente, ante las disposiciones relativas al personal de las escuelas elementales anteriores a 1914, la pedagogía de la maestra que se hacía cargo del cuidado de los niños mantenía que la enseñanza era una actividad “mucho más propia de la naturaleza de la mujer” (STEEDMAN, 1978, pág. 158). La evaluación tutelar suponía un cambio estratégico, pasando del maestro, como ley paternal para el niño de la ciudad, a una conciencia maternal compensadora de la deficiente crianza de los suburbios. Presentaba también una seductora imagen de las maestras,

que tienen el encanto de las grandes actrices. Se mueven con maravillosa gracia. Sus voces son bajas, penetrantes, musicales... Sus vestidos son hermosos, sencillos y, salvo su bondad, no hay nada tan notable como su poder.

(STEEDMAN, 1978, pág. 158)

Esta imagen provocativa se ajustaba a la necesidad de orientar y regularizar la vida familiar de los suburbios de manera mucho más rápida que la del maestro paternalista. Era flexible. La mirada de la madre amorosa se ocultaba metonímicamente con el examen del funcionario sanitario y el fichero del psicólogo y del trabajador social, en el empeño permanente de identificar “el límite que defina la diferencia en relación con todas las demás diferencias, la frontera externa de lo anormal” (FOUCAULT, 1982, pág. 180).

De nuevo, no obstante, no se da una transformación suave del aula escolar desde la mecánica disciplinaria a un espacio de “movimiento natural interno”. En el nivel de la escuela, el programa tutelar del biomaestro o entraba en conflicto o se mezclaba con las demás posibilidades de actuación del maestro de escuela. Pocas maestras estaban en la línea ideal preconizada por Margaret MACMILLAN. Demasiadas seguían proviniendo de “clases trabajadoras especializadas o semiespecializadas” y eran hostiles en vez de encantadoras. Es más, la maestra amable tenía dificultades para poner en práctica la escuela saludable e higiénica como modelo de contraste frente a la depravación de los suburbios. El deseo de transformar a las niñas de la ciudad en eficientes amas de casa degeneró en una práctica que tenía lugar en “una clase a menudo sucia y sin fregar, llena de los humos de los

hornillos de gas”, con las alumnas “alrededor de los distintos pupitres... con sus maestras de clase habituales, estorbándose mutuamente para hacer té, pirulíes, pasteles o para recocer carnes, ya frías, cocinadas por la clase anterior” (LOWNDES, 1968, pág. 26).

En el discurso de la eficiencia y la tutela de finales del siglo XIX se produce una evidente interacción entre un código de eficiencia “que regula la forma de hacer las cosas” (FOUCAULT, 1981, pág. 10) y “la producción de discursos” sobre el biomaestro y los regímenes de salud e higiene “que sirven para justificar, descubrir y dar razones y principios para estas formas de hacer las cosas” (FOUCAULT, 1981, pág. 10). Estas estrategias encuentran resistencias y adaptaciones al tratar de utilizar lo real como instrumento. Sin embargo, constituyen regímenes éticos según los cuales el maestro y después el alumno “se rigen a sí mismos mediante la producción de la verdad”. La verdad de la maestra que cuida a sus alumnos se vincula con los efectos producidos en la realidad que tratan de transformar la vida ética de la hez de la ciudad.

Así, a través de la genealogía del maestro, podemos seguir la curiosa línea de transformación de las “tecnologías morales” (FOUCAULT, 1981, página 4). El maestro es una figura sospechosa que precisa un examen continuo dentro de una tecnología examinadora —la escuela— que trata de establecer una utopía disciplinaria basada en un cálculo creador de felicidad. En consecuencia, a través de un proceso de autoexamen, el maestro se transforma en ejemplo moral para proyectar la verdad ética en lo desconocido de la ciudad victoriana. Esta moralidad transformadora representa al maestro como padre ideal, bueno y racional y, por último, en una interesante inversión de sexo, en una madre buena y acogedora. No obstante, esta imagen se da siempre *in loco parentis* para remediar el erróneo ejercicio paterno-maternal de los tugurios urbanos. En esta última imagen, el maestro se configura como elemento de un complejo tutelar que ejerce un biopoder para orientar a la familia urbana y examinar el grado de su patología.

Este repertorio de imágenes se congela en la formación del buen maestro y está presente en las aulas y salas de profesores de las escuelas urbanas contemporáneas. Estas imágenes presentan una tecnología que ordena y examina el fenómeno del crecimiento urbano. Es más, esta tecnología ha fracasado siempre. La genealogía del maestro de escuela urbano constituye el panorama de un fracaso que, paradójicamente, lleva a un examen más amplio de la necesidad de la enseñanza en la ciudad.

Bibliografía

- BENTHAM, Jeremy (1816). *Chrestomathia* (2ª ed.). Londres: Foss and R. Hunter.
BERNARD, Thomas (1970). *Of the Education of the Poor. Being the First Part of a Digest* (Social History of Education Series). Londres: Woburn Press.
CARDWELL, J. H. (1899). *The Story of a Charity School: the centuries of popular education in Soho 1699-1899*. Londres: Hansom and Comba.

- CARPENTER, Mary (1851). *Reformatory Schools for the Children of the Dangerous and Perishing Classes and for Juvenile Offenders*. Londres: G. Gilpin.
- DONZELOT, Jacques (1979). *The Policing of Families*. Londres: Hutchinson. (Trad. cast.: *La policía de las familias*. Valencia, Pre-Textos, 1979.)
- FOUCAULT, Michel (1980). C. Gordon (ed.) *Power/Knowledge*. Nueva York: Pantheon. (Trad. cast.: M. FOUCAULT: *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 2ª edic., 1979.)
- (1981). "Questions of Method", *Ideology and Consciousness*, 6, 2, págs. 78-87.
- (1982). *Discipline and Punish*. Londres: Peregrine. [Trad. cast.: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid, Siglo XXI, 5ª edic., 1986. (Original: *Surveiller et punir: naissance de la prison*, 1975.)]
- (1984). *The History of Sexuality*, vol. 1. Londres: Penguin. [Trad. cast.: *Historia de la sexualidad*. Vol. 1. *La voluntad de saber*. Madrid, Siglo XXI, 5ª edic., 1987. (Original: *Histoire de la sexualité*. Vol. 1. *La volonté de savoir*, 1976.)]
- GARDNER, Philip (1984). *The Lost Elementary Schools of Victorian England*. Londres: Croom Helm.
- HURT, J. S. (1971). *Education in Evolution: Church, State, Society and Popular Education 1800-70*. Londres: Hart Davies.
- (1979). *Elementary Schooling and the Working Classes 1860-1918*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- KAY-SHUTTLEWORTH, J. (1843). *Second Report for the Training of Parochial Schoolmasters at Battersea*. Privy Council Committee on Education.
- (1969). *Memorandum on the Present State of Popular Education*. Londres: Woburn Press.
- KEATING, H. S. (1976). *Into Unknown England 1866-1913*. Londres: Fontana.
- LAWRENCE, D. H. (1981). *The Rainbow*. Londres: Penguin. [Trad. cast.: *Lawrence: Obras completas* (4 Vols.). Barcelona, Seix Barral, 1987.)]
- LOWNDES, G. A. N. (1968). *The Silent Social Revolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MACLURE, Stuart (1986). *Educational Documents 1816 to the Present Day*. Londres: Methuen.
- MACMILLAN, M. (1903). *Education Through the Imagination*. Londres: Lambert.
- RABINOW, Paul (1986). *The Foucault Reader*. Londres: Penguin.
- Regulations and Syllabus for Acting Teacher's Certificate Examination, 1903-18, 1918 Board of Education*. Whitehall.
- Report of the Assistant Commissioners Appointed to Enquire into the State of Popular Education in England*, vol. 3 (1861). Londres: Eyre and Spottiswoode.
- ROBSON, J. M. (ed.) (1980). *The Collected Works of J. S. Mill*, vol. 21. Londres: Athlone Press.
- SMITH, Adam (1910). *The Wealth of Nations*, vol. 5. Londres: Seligman, Dent Everyman. [Trad. cast.: *La riqueza de las naciones* (3 vols.). Barcelona, Orbis, 3ª edic., 1985.)]
- STEEDMAN, Carolyn (1978). "The mother made conscious: the historical development of primary school pedagogy", *History Workshop Journal*.
- STOW, David (1971). *Moral Training and the Training System with Plans for Improving and Fitting up Training Schools*. Manchester: University Press.
- SYMONS, Jellinger (1971). *School Economy: A Practical Book on the Best Mode of Establishing and Teaching Schools* (Social History of Education Series). Londres: Woburn Press.
- THOLFSEN, Trygve K. (1974). *Sir James Kay-Shuttleworth on Popular Education*. Nueva York: Columbia University Press.
- TROPP, Asher (1957). *The School Teachers: The Growth of the Teaching Profession in England and Wales from 1800 to the Present Day*. Londres: Heinemann.
- WEBB, Sidney (1904). *London Education*. Londres: Longmans.
- WILLIAMS, Raymond y Joy (1973). *D. H. Lawrence on Education*. Londres: Penguin.

CAPÍTULO V

Las prácticas educativas y el saber científico

Reinterpretación genealógica del surgimiento de la fisiología en la Francia posrevolucionaria

Por *Richard JONES*

Introducción

Hace ya mucho tiempo que, tanto los historiadores de la educación como los de la ciencia, reconocen la importancia de la Francia posrevolucionaria. Respecto a la educación, en la Francia de ese momento se produce la planificación y posterior establecimiento de uno de los primeros sistemas nacionales de enseñanza, en sentido estricto. También allí se aplicaron por primera vez de forma sistemática muchas de las prácticas educativas fundamentales en los modernos sistemas educativos. Esto le lleva a concluir a H. C. BARNARD que

la enseñanza moderna, en lo que se refiere a su administración, *curriculum* y teoría filosófica, proviene, en gran medida, de la Francia del siglo XVIII y tiene su exponente más claro y completo en la época de la Revolución.

(BARNARD, 1969)

Con respecto a la ciencia, hay, si cabe, más razones aún para que los historiadores se ocupen de estudiar este período. Según C. C. GILLISPIE, durante el medio siglo comprendido entre 1780 y 1830, “la comunidad científica francesa predominaba en el mundo en un grado muy superior al que ningún otro conjunto nacional haya alcanzado hasta y desde entonces” (GILLISPIE, 1980). Durante gran parte de este período, el *College de France*, *l'Ecole Polytechnique* y el *Muséum d'Histoire Naturelle* fueron las instituciones científicas situadas a la cabeza del mundo y sabios como Antoine LAVOISIER, Pierre-Simon LAPLACE, George CUVIER y Xavier BICHAT eran considerados como las máximas autoridades mundiales en sus respectivos campos científicos. También se produjeron importantes cambios, especialmente en la preparación y oportunidades de carrera de los científicos. Esto lleva al siguiente comentario de GILLISPIE:

Los [p]uristas dirán que sólo como consecuencia de estos cambios producidos primero en Francia y después en otros países llega a tener sentido hablar de “científicos” y de la “ciencia”, en cuanto personas dedicadas profesionalmente a cultivar las disciplinas modernas, de modo especial la física y la biología, con su moderno conjunto de especialidades y problemas.

(GILLISPIE, 1980)

Es más, en este ambiente intelectual surgen las bases conceptuales de muchas de las modernas disciplinas científicas (MERZ, 1965). En relación con el estudio del mundo vivo, este proceso puede caracterizarse como el paso de la historia natural del siglo XVIII (con su interés por la estructura superficial y la clasificación) a la biología del siglo XIX, centrada en la organización interna y la fisiología¹.

El surgimiento casi simultáneo de las prácticas educativas modernas y del moderno saber científico suscita la siguiente pregunta: ¿se relacionan de alguna manera ambos acontecimientos? La mayor parte de los historiadores no dudarían en responder que “sí”, indicando las formas en que las diversas instituciones de enseñanza superior estimularon el intercambio y la divulgación de las ideas científicas². Pueden también poner de manifiesto el papel desempeñado por estas instituciones en la profesionalización gradual de la ciencia, a través de la oferta de puestos fijos de trabajo científico, el establecimiento de titulaciones científicas reconocidas, la publicación de revistas científicas y demás iniciativas de este tipo³. En otras palabras dirían que el ambiente educativo de la Francia posrevolucionaria ayudó a incrementar la tasa de progreso científico. Lo que ya no estarían tan dispuestos a sostener es que este ambiente tuvo una importancia destacada en la deter-

¹Véase, por ejemplo, el término *Life* en el *Dictionary of the History of Science* (1981), que afirma:

Aunque la naturaleza de los seres vivos ha preocupado a los filósofos de la naturaleza desde la Antigüedad, “vida” es un concepto general que surge en la década de 1800. Su aparición coincidió con la introducción de la biología como nuevo campo científico y con la progresiva convicción de que la naturaleza esencial de animales y plantas era igual, dependiendo de su organización, más que de su estructura visible (BYNUM, 1981).

Conviene señalar que este artículo puede estar influido, si bien indirectamente, por la descripción de FOUCAULT sobre el surgimiento de la biología en *The Order of Things* (1970). Después de todo, ningún historiador anterior a 1966 (fecha de publicación de la edición francesa original) presentó este cambio conceptual de un modo tan explícito. Por desgracia, FOUCAULT no volvió a ocuparse de las ciencias naturales en sus últimos trabajos. Esto ha dejado un grave vacío en su genealogía de la cultura occidental moderna, vacío que el presente estudio trata de subsanar.

²Véase, por ejemplo, el estudio de la *French Higher Education in the Seventeenth and Eighteenth Centuries*, de L. W. B. BROCKLISS (1987), quien afirma que “el impresionante expediente de las matemáticas, la física y la medicina francesas de la época revolucionaria sería inexplicable sin las posibilidades educativas que colegios y facultades ofrecían a los aspirantes a científicos en las últimas décadas del *Ancien Régime*.”

³Véase, por ejemplo, el estudio sobre *The development of a professional career in science in France*, de Maurice CROSLAND (1975).

minación de la naturaleza del saber surgido en este período de rápidos cambios. Este trabajo pretende reinterpretar el surgimiento de la fisiología en la Francia posrevolucionaria, a la luz de *Discipline and Punish*, de FOUCAULT (1977). Espero mostrar, de este modo, que la relación entre las prácticas educativas y el saber científico puede ser mucho más íntima de lo que pudieran indicar anteriores estudios históricos.

No cesan de aparecer comentarios sobre la obra genealógica última de FOUCAULT, pero no se encuentran estudios que apliquen realmente esta obra⁴. La falta de una formulación comprehensiva, programática de lo que supone el enfoque genealógico constituye una de las razones principales de este estado de cosas. Ha de reorganizarse dicha obra combinándola con diversos pronunciamientos teóricos de FOUCAULT repartidos por el conjunto de su obra con sus estudios genealógicos sobre la cárcel y la sexualidad⁵. ¿Merece la pena esta tarea? Sí, porque representa un enfoque que se opone a las interpretaciones tradicionales de la modernidad y, de ese modo, proporciona el fundamento para formular una interpretación radicalmente distinta. Como señalan Charles LEMERT y Garth GILLAN, es un enfoque que ilumina de forma crítica

estas disciplinas, que nacen al mismo tiempo que la industrialización de Europa, operando con una apariencia ilustrada, reformista, para controlar la conducta humana: criminología, psicología, medicina clínica, ciencias de la vida.

(LEMERT, 1982)

Se trata, asimismo, de un enfoque que cuestiona el papel causal que muchos historiadores adscriben a desarrollos socioeconómicos más amplios o a las manipulaciones conscientes de los “grandes hombres” de la historia. En efecto, llama la atención de los historiadores sobre las prácticas discursivas y no discursivas específicas que tuvieron un impacto directo en las vidas

⁴Entre los principales comentarios sobre FOUCAULT están: *Michel Foucault*, de Mark COUSINS y Athar HUSSAIN (1984) (comentario crítico obra a obra); *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, de Hubert L. DREYFUS y Paul RABINOW (1982) (especialmente aconsejable para situar la postura filosófica de FOUCAULT); *Michel Foucault: Social Theory and Transgression*, de Charles D. LEMERT y Garth GILLAN (1982) (uno de los pocos comentarios que tratan con detalle el “espacio” historiográfico de FOUCAULT); *Michel Foucault's Archeology of Western Culture*, de Pamela MAJOR-POETZL (1983) (se centra en los primeros trabajos de FOUCAULT, pero tiene una excelente colección de referencias); *Foucault*, de J. G. MERQUIOR (1985) (se propone llevar a cabo la “ejecución” de FOUCAULT); *Foucault, Marxism and History*, de Mark POSTER (1984) (comentario neomarxista que presenta una serie de puntos de vista interesantes); *Michel Foucault: The Will to Truth*, de Alan SHERIDAN (1980) (fácil de leer, pero muy poco crítico para un estudio profundo), y *Foucault*, de Barry SMART (1985) (útil respecto a la importancia de FOUCAULT para las ciencias sociales).

⁵A pesar de las dificultades que plantea la obra de FOUCAULT a quienes pretenden utilizarla, siguen citándolo en un amplio conjunto de disciplinas. De hecho, a finales de los años setenta, FOUCAULT era uno de los 25 autores de artes y humanidades más citados del siglo xx —citado más a menudo que personajes muy conocidos como Carl JUNG, Jean PIAGET, Bertrand RUSSELL y Max WEBER (MEGILL, 1987).

de los individuos “ordinarios”: prácticas como las “técnicas” e “instrumentos” disciplinarios que funcionaron en cárceles, escuelas, fábricas y que, según FOUCAULT, pusieron las condiciones para la emergencia y existencia del sujeto disciplinado y de la sociedad disciplinaria en general⁶.

El principal objetivo de FOUCAULT en *Discipline and Punish* consistía en revelar cómo se implanta el control social en las sociedades occidentales modernas. Decía que, desde finales del siglo XVIII, el orden social no se había mantenido gracias al poder soberano o legal patente, sino mediante formas de poder disciplinario mucho más sutiles. Este cambio se produjo a causa de la aparición de cuatro técnicas disciplinarias fundamentales: la división y distribución de los cuerpos en el espacio; la división del tiempo y, por tanto, de la actividad, en períodos; el control minucioso de la actividad y la creación de redes tácticas para el despliegue eficaz de cuerpos y actividades. De ahí su comentario acerca de que

la meticulosidad de las regulaciones, la falta de naturalidad de las inspecciones, la supervisión del menor fragmento de vida y del cuerpo darán pronto como resultado un contenido laicizado, una racionalidad económica o técnica a este cálculo místico de lo infinitesimal y lo infinito, en el contexto de la escuela, el cuartel, el hospital o la fábrica.

(FOUCAULT, 1977)⁷

La mayor parte de estas técnicas de poder disciplinario surgieron mucho antes de la aparición de las modernas instituciones disciplinarias (cárceles, manicomios y escuelas) a finales del siglo XVIII. Muchas de ellas eran prácticas establecidas desde mucho tiempo antes en monasterios, ejércitos y talleres. En realidad, FOUCAULT afirmaba que una precondition necesaria de la aparición de las modernas instituciones disciplinarias era la gradual expansión de técnicas disciplinarias propias de instituciones marginales durante los siglos XVII y XVIII.

Una característica importante de *Discipline and Punish* consiste en la forma en que ayuda a aclarar los comentarios anteriores de FOUCAULT sobre la relación entre poder y saber. Siempre se había mostrado muy crítico con las epistemologías que presentaban el saber (o, al menos, determinadas ramas del mismo) como el producto exclusivo de la razón. Decía que tales epistemologías ayudaban a asegurar nuestra permanente condición de

⁶Diversos comentaristas han evidenciado este interés por las prácticas específicas. Así, DREYFUS y RABINOW concluyen: “No podemos recurrir a leyes objetivas, a la pura subjetividad ni a totalizaciones teóricas. Sólo tenemos las prácticas culturales que nos han hecho lo que somos” (DREYFUS y RABINOW, 1982).

⁷Algunos comentaristas han relacionado el análisis de FOUCAULT de la asociación entre la razón y la dominación con la obra de WEBER sobre la “racionalidad instrumental”. Véase, por ejemplo, el estudio *The disciplinary society: from Weber to Foucault*, de John O’NEILL (1986). Respecto a algunos comentarios breves de FOUCAULT sobre la significación de WEBER y la Escuela de Frankfurt, véase: *Structuralism and post-structuralism: an interview with Michel Foucault* (FOUCAULT, 1983).

dominados porque creaban la ilusión de que el saber existe con independencia del poder. FOUCAULT, en cambio, sostenía que existe un vínculo inquebrantable entre ambos:

El poder y el saber se implican mutuamente... no hay relación de poder alguna sin la constitución correlativa de un campo de saber, como tampoco un saber que no presuponga y constituya, al mismo tiempo, relaciones de poder. Por tanto, no hay que analizar estas "relaciones poder-saber" sobre la base de un sujeto que sepa y sea o no libre respecto del sistema de poder, sino, al contrario, el sujeto que sabe, los objetos que hay que conocer y las modalidades del saber deben considerarse como otros tantos efectos de estas implicaciones fundamentales del poder-saber y sus transformaciones históricas.

(FOUCAULT, 1977)⁸

La referencia de FOUCAULT al "sujeto que sabe" suscita otra cuestión importante de *Discipline and Punish*: la categoría del individuo en la cultura occidental moderna. Aunque el individualismo ha constituido una característica típica de la cultura occidental desde la época de los antiguos griegos, sólo en los dos últimos siglos ha llegado a dominar todos los aspectos y sectores de la cultura. La aparición del moderno interés por el individuo se presenta tradicionalmente como un desarrollo progresista. Se toma como un signo de la gradual liberación del individuo de las prácticas y creencias comunales, liberación que permite que los individuos sean "ellos mismos". Pero la genealogía de la cultura occidental que hace FOUCAULT pone en entredicho esta interpretación "liberal" tradicional. Del mismo modo que NIETZSCHE trataba de demostrar los orígenes "innobles" de la moderna moralidad occidental, FOUCAULT trata de demostrar los orígenes innobles de la individualidad moderna. Así, no lo presenta como signo de una autonomía creciente, sino de la transformación de un modo de control social en otro distinto.

Como indicamos antes, FOUCAULT creía que estas transformaciones históricas eran el resultado de la expansión de determinadas prácticas discursivas y no discursivas. En *Discipline and Punish*, se centra en el rol que el moderno sistema penitenciario desempeña en la expansión de las prácticas disciplinarias modernas. Esto suele dar la impresión de que las prácticas penitenciarias ocuparon una posición privilegiada en relación con la emergencia del campo moderno de poder-saber. Pero, aparte de la multitud de prácticas asociadas con la emergencia de la modernidad, no cabe duda de que las educativas merecen especial atención. Éstas desempeñaron un papel fundamental en la creciente profesionalización y burocratización de la sociedad occidental, produciendo al fin un impacto directo, a través de la enseñanza de masas,

⁸De ahí la afirmación de FOUCAULT acerca de que "la verdad es una cosa de este mundo: sólo se produce en virtud de múltiples formas de limitación. E induce efectos regulares de poder" (FOUCAULT, 1980).

sobre todos los sectores de la sociedad. Por tanto, hay lugar suficiente para desarrollar las genealogías de las prácticas educativas, es decir, estudios históricos que traten de demostrar que las prácticas educativas modernas proporcionaron las condiciones de surgimiento y existencia de nuevas formas de saber y nuevos modos de poder: un nuevo campo de poder-saber.

En este capítulo, comenzaré exponiendo ciertas características de la enseñanza francesa a finales del siglo XVIII. Me ocuparé a continuación de la fisiología en el mismo período, en especial tal como la presenta John PICKSTONE en un reciente estudio. Tras exponer diversas interpretaciones sociológicas de la aparición de la fisiología, trataré de mostrar el potencial que encierra la interpretación genealógica, que gira en torno al rol que las nuevas prácticas educativas pudieran haber desempeñado en la aparición del saber fisiológico.

El contexto educativo

Es probable que, durante el siglo XVIII, Francia tuviera el mayor conjunto de instituciones educativas, desde las "escuelas menores" a las universidades, de toda Europa. Pero estas instituciones no estaban bien distribuidas y carecían de coordinación central. Esto llevó a la aparición de considerables variaciones, tanto en relación con la oferta educativa en distintas partes del país, como en el nivel de instrucción ofrecido (y el de resultados) en instituciones similares. En estas circunstancias, a finales del siglo XVIII, se produjeron en Francia dos hechos clave. El primero consistió en el paso gradual a un sistema nacional de enseñanza. En 1763, Louis-René de CARADEUC DE LA CHALOTAIS publicó su influyente *Essay on National Education*. Aunque, en gran parte, era una fuerte crítica del control clerical sobre la enseñanza francesa, contenía también indicaciones positivas, muchas de las cuales fueron repetidas por los reformadores posteriores. Así, en 1768, Rolland D'ERCEVILLE presentó un informe sobre la enseñanza en el Parlamento de París, en el que solicitaba la implantación de un sistema de educación nacional basado en distritos académicos, centrado cada uno de ellos en torno a una universidad. Las universidades serían responsables de la asistencia a los colegios y de la inspección de los mismos en sus respectivos distritos. Los colegios, a su vez, asistirían a las escuelas elementales y tendrían a su cargo la inspección de las mismas en sus zonas correspondientes de influencia. Podríamos poner muchos otros ejemplos de informes sobre la enseñanza del período prerrevolucionario que defendían la implantación de un sistema de educación nacional. Como señala R. R. PALMER (1985):

Parecía que todos, desde los funcionarios reales, parlamentos, la Iglesia, las universidades, los *philosophes*, los fisiócratas, hasta los reformadores de inspiración individual, pretendían la centralización y, en realidad, la burocratización del sistema educativo.

El segundo hecho clave fue el creciente uso de los exámenes. Es importante señalar que, aunque esta práctica sea fundamental en el funcionamiento de los modernos sistemas educativos, sólo se llegó a generalizar en el transcurso del siglo XIX. Durante la mayor parte de la historia de la educación occidental, los exámenes tuvieron sólo una importancia secundaria. Sin embargo, a partir de finales del siglo XVIII, su papel fue ampliándose de forma gradual. Según Keith Hoskin (1982):

El examen se transformó: de constituir la prueba final de competencia al acabar el aprendizaje en un campo del saber, se convierte en una presencia observadora constante en la práctica educativa, un medio regular de comprobar el modo de hacer y de mantener a los estudiantes "en guardia respecto a la nota".

Aunque esta transformación se manifestó en las instituciones educativas ya existentes, resultó especialmente llamativa en las nuevas instituciones fundadas durante la segunda mitad del siglo XVIII.

A la luz de los hechos antes expuestos, conviene señalar tres iniciativas gubernativas que datan del período prerrevolucionario. En la década de 1750, el gobierno estableció *l'Ecole Militaire* y once *écoles militaires* "tributarias", para niños de edades comprendidas entre 11 y 15 años. Con el fin de asegurar la uniformidad entre estos colegios, se les exigía que utilizaran los mismos libros de texto y pusieran los mismos exámenes. Esta última disposición no sólo servía para clasificar a los alumnos (determinando, en consecuencia, el cuerpo al que fueran destinados), sino también para evaluar la actuación de los profesores. La segunda iniciativa consistió en el establecimiento de la *agrégation* en el Louis-le-Grand, en 1766. El objetivo original de esta carrera era la formación de profesores. Se accedía a las plazas por oposición y, en 1767, se decidió que los alumnos pasaran un examen al final del segundo año, antes de autorizárseles a terminar la carrera. Según R. R. PALMER, la *agrégation* representó un paso de gran significado respecto a la nacionalización de la enseñanza y la profesionalización de los docentes (PALMER, 1985). La tercera iniciativa del gobierno fue el establecimiento de *l'Ecole Polytechnique*, en París, en 1794. Esencialmente se trataba de una escuela preparatoria para las reorganizadas *écoles d'application*. Éstas preparaban a sus alumnos para ingresar en los principales servicios oficiales: Servicio de Puentes y Carreteras, Cuerpo de Ingenieros del Ejército, Servicio de Minas, etc. (BRADLEY, 1975). La selección para el ingreso en *l'Ecole Polytechnique* se basaba en oposiciones, y la titulación dependía del resultado obtenido en el examen final. Su fama se fundaba en que era la primera institución educativa que disponía de laboratorios de investigación construidos con ese fin y la primera también dedicada a la enseñanza de las ciencias como tales y no como complementos de otras materias. Es menos conocido que fue una de las primeras instituciones educativas que introdujeron un sistema de calificación cuantitativa para sus exámenes.

Por los casos antes citados queda claro que la práctica del examen empezó a ocupar un lugar central en muchas áreas clave de la enseñanza

secundaria y de la superior. Pero, ¿qué pasaba en las facultades de medicina de las universidades? En ellas recibieron su enseñanza superior la mayor parte de quienes fueron a estudiar fisiología. Durante la mayor parte del siglo XVIII, había veintidos facultades de medicina, siendo las más importantes las de París, Estrasburgo, Montpellier, Reims y Toulouse. La enseñanza que se impartía en estas facultades distaba mucho de ser rigurosa; ni los profesores ni los alumnos tomaban muy en serio la instrucción formal ni el examen final (PALMER, 1985). Aunque a finales del siglo XVI algunos colegios jesuitas ya habían introducido los exámenes regulares al principio, en medio y al final de cada curso, esta práctica no llegó a constituir una característica normal de la enseñanza de la medicina hasta finales del XVIII. Hasta entonces, los estudiantes de medicina sólo tenían que demostrar sus conocimientos cuando se presentaban para la licenciatura al final de la carrera. Incluso este examen final se consideraba a menudo como pura formalidad. Los examinadores solían limitar sus preguntas a los temas previamente especificados por los candidatos. Durante los exámenes orales, les ayudaban, pasando por alto el hecho de que con frecuencia las tesis estaban redactadas por los mismos profesores de los estudiantes, mediante el pago de la correspondiente cantidad. En 1760, las autoridades de Montpellier pensaron que sería una buena idea suspender a algunos candidatos a médicos con el fin de mantener el nivel (BROCKLISS, 1987). Este movimiento a favor de una evaluación más rigurosa se reforzó inmediatamente después de la Revolución, cuando los *cahiers* de 1789 se quejaron del estado de la enseñanza de la medicina, pidiendo el uso sistemático de exámenes rigurosos.

Entre 1789 y 1791, se publicaron aproximadamente sesenta planes de reforma de la enseñanza, la mayor parte de los cuales asumía la necesidad de un sistema nacional, controlado por el Estado, dispuesto de manera jerárquica, con tres, cuatro o cinco niveles. En el mismo período, la Asamblea fue creando jerarquías administrativas consistentes en ayuntamientos, cantones, distritos y ochenta y tres departamentos, reorganizando todos los cuerpos oficiales, con el fin de adecuarlos a las demarcaciones de estas unidades administrativas. Con este telón de fondo, TALLEYRAND entregó su famoso informe sobre la educación a la Asamblea Constituyente, en septiembre de 1791. Sin embargo, antes de ocuparnos de este informe, conviene señalar una característica clave del pensamiento posrevolucionario. Durante la Ilustración, la mente humana se consideraba como *tabula rasa*, sobre la que “escribía” el ambiente en el que se criaba el individuo. En consecuencia, todos nacían iguales y cualquier diferencia intelectual se debía a las distintas circunstancias en las que nacía cada individuo. Según PALMER, este “ambientalismo generalizado” llevó a un interés considerable por la educación, “en una atmósfera general de esperanza en la mejora de la sociedad” (PALMER, 1985). Pero, como indica Frank MANUEL, una “evolución fundamental” del pensamiento occidental moderno consistió en la

inversión del punto de vista del siglo XVIII sobre los hombres como más o menos iguales o, al menos, semejantes en naturaleza y, por tanto, en

derechos, pasando al interés que se otorga, a principios del siglo XIX, al carácter único, en la diversidad y diferencia que culmina en las teorías de la desigualdad y el organicismo.

(MANUEL, 1972)

Esta inversión es patente en el informe de TALLEYRAND sobre la educación, basado en parte en información remitida por LAVOISIER, LAPLACE y CONDORCET. TALLEYRAND establece una analogía entre un Estado bien organizado y un “inmenso taller”. En esta analogía está implícita la idea de que los distintos individuos nacen con facultades diferentes. Lejos de tratar a todos como si hubieran nacido iguales, el sistema educativo debe estimular el desarrollo de tales diferencias. El resultado final consistirá en individuos con talentos muy diversos a quienes puede colocarse en lugares adecuados dentro del inmenso taller nacional. Porque “no basta con que todos deban trabajar en él; cada uno debe estar en su sitio”. Habida cuenta de este análisis, no es extraño que TALLEYRAND abogue por el establecimiento de un sistema de educación nacional y para el empleo más generalizado posible de exámenes rigurosos. Para proporcionar una fuerza laboral adecuada al “inmenso taller”, el sistema de educación nacional era esencial; para determinar el lugar que cada individuo tenía que ocupar en este taller, había que evaluar con exactitud sus facultades innatas y sus talentos cultivados.

El informe de TALLEYRAND evidenció algunas tendencias principales de la enseñanza francesa del siglo XVIII. Suele considerarse que, al hacerlo, fijó la agenda del sistema educativo que surgió en Francia en la primera mitad del siglo XIX. A partir del informe de TALLEYRAND fue haciéndose cada vez más claro que cualquier intención de lograr la igualdad mediante el sistema de educación nacional quedaba eliminada a causa de la necesidad de preparar una elite bien educada. Como señala Maurice CROSLAND, “la Revolución reemplazó la aristocracia de cuna por una aristocracia de logro” (CROSLAND, 1975). No se debió a pura coincidencia que durante el Directorio (1795-1799) tuviese lugar una reorganización y expansión de la administración pública sin precedentes, que desembocó en la creación de una burocracia muy especializada y dividida⁹. Este crecimiento de la burocracia está íntimamente vinculado con la profesionalización. La profesión médica constituye un magnífico ejemplo, cuando los médicos fueron recibiendo su formación y la correspondiente titulación, cada vez en mayor número, dentro del sistema educativo estatal. Estos cambios siguieron produciéndose bajo el mandato de Napoleón. El sistema nacional de exámenes establecido en 1808 dio al Estado el monopolio para otorgar licenciaturas y le permitió controlar el acceso a las profesiones. Según Robert GILPIN, estos exámenes “constituían una parte lógica del sistema educativo napoleónico, sistema

⁹El Directorio (1795-1799) fue el primer régimen establecido tras la ejecución de Robespierre, sustituido después por el Consulado de Napoleón. Toma su nombre de los cinco Directores, cada uno de los cuales tenía su propio campo burocrático. Véase, para más detalles, el estudio *France under the Directory*, de Martyn Lyon (1975).

cuyo objetivo consistía en preparar una elite relativamente reducida y muy cualificada para gobernar y dirigir Francia" (GILPIN, 1968).

El surgimiento de la fisiología

"Fisiología" proviene de la palabra griega que significa "naturaleza" (*physis*) y tradicionalmente se le adjudicaba el significado de "estudio de la naturaleza". Sólo a finales dl siglo XVIII adopta su acepción moderna como "estudio del funcionamiento de los seres vivos". Como señala John E. LESCH, la evolución que tuvo lugar en Francia produjo este cambio de la definición:

Entre 1790 y 1821, la fisiología alcanzó en Francia su autodefinición como ciencia, cierto grado de autonomía de la medicina y el reconocimiento oficial del mundo científico; y todo ello en una medida que no se daba en ningún otro lugar.

(LESCH, 1984)

En este período, quienes estudiaban y escribían acerca de la fisiología eran, sobre todo, médicos y cirujanos. Su objetivo primario consistía en lograr entender por completo la organización del cuerpo humano, es decir, cómo coordina las actividades de sus diversas partes diferenciadas. Es, pues, importante señalar el elevado prestigio de la profesión médica durante todo este período posrevolucionario. Según John PICKSTONE, este prestigio superaba la categoría que solía concederse de forma rutinaria a los individuos de excepcional talento.

La profesión y la educación médica no sólo eran muy importantes para el programa de reforma del gobierno, sino también para su legitimación. El fundamento de la teoría política y social de la época era la descripción del hombre que hacían las "ideologías" y en especial, el filósofo médico CABANIS. Esta ciencia del hombre incluía, por una parte, la fisiología experimental y la medicina, abarcando, por la otra, la psicología y las ciencias sociales.

(PICKSTONE, 1981)

No por coincidencia, pocos años después del informe de TALLEYRAND sobre la necesidad de una enseñanza especializada, un grupo de médicos que habían destacado durante el Directorio señaló dos nuevas áreas de desigualdad humana: las diferencias fisiológicas y las psicológicas. En especial, CABANIS hizo hincapié en las diferencias fisiológicas y conductuales entre una y otra épocas de la vida, entre individuos que viven sometidos a climas distintos y entre quienes presentan temperamentos diferentes. Esto no supuso una ruptura decisiva con los ideales igualitarios porque el último objetivo de CABANIS consistía en eliminar tales diferencias. Creía que la evolución de la fisiología llevaría finalmente a una teoría comprehensiva del hombre que proporcionaría la base de la perfección humana. No obstante,

la importancia concedida al individuo y las diferencias individuales pronto llegaron a dominar un amplio conjunto de discursos médicos.

El fisiólogo más importante del período de gobierno del Directorio fue, sin duda, Xavier BICHAT¹⁰. Comenzó su corta aunque productiva carrera a los 22 años, cuando se convirtió en el alumno predilecto de Pierre DESSAULT, en el Hôtel-Dieu. DESSAULT era uno de los principales cirujanos de la época, siendo responsable también de una serie de innovaciones en la enseñanza de la cirugía, como el uso de exámenes orales cada diez días para comprobar el aprendizaje del material enseñado a lo largo de los diez días anteriores (LESCH, 1984). Aunque en BICHAT influyeran otras personas, pasaba la mayor parte del tiempo haciendo disecciones; de ahí este comentario suyo: “Iba muy deprisa porque leía muy poco. Los libros son recordatorios de hechos. ¿Son acaso necesarios en una ciencia cuyos materiales están siempre a mano? Yo utilizaba los libros vivos: el enfermo y el difunto” (citado por HALL, 1969). El trabajo de BICHAT sobre la relación entre estructura y función en el cuerpo humano dependía de dos supuestos fundamentales. El primero era que la vida consistía en un conjunto de funciones que se oponen a la muerte. El segundo supuesto era que el cuerpo humano podía analizarse por elementos individuales —los tejidos— que se combinan para formar los órganos. Denominaba el estudio de estos tejidos “anatomía general” y afirmaba que toda tentativa de explicar tanto las propiedades vitales de los órganos como los síntomas de la enfermedad tenía que empezar en este nivel. Por eso, los tejidos individuales sentaron las bases de la vida, y las funciones que llevan a cabo los órganos dependían de la combinación de tejidos que los constituyesen. Por tanto, según él, las funciones que mantienen la vida dependen de una compleja y jerárquica división de trabajo que incluye tejidos, órganos y sistemas orgánicos.

El trabajo de BICHAT sobre la organización del cuerpo humano le llevó a dividir a los seres humanos en tres tipos fisiológicos, según dominasen en ellos las funciones motrices, sensibles o intelectuales; era extremadamente raro que un individuo desarrollase por igual las tres facultades. MANUEL afirma que esto tuvo importantes consecuencias para la sociedad posrevolucionaria:

CABANIS ya se había ocupado de la flexibilidad y fácil educabilidad de cualquier rasgo humano mediante el derecho y la medicina; la ley de hierro de la fisiología de BICHAT afirmaba que sólo debía entrenarse una de las capacidades fundamentales... La perfectibilidad no radica en una educación espartana idéntica para todos los hombres, sino en la estimu-

¹⁰No disponemos de ningún libro sobre BICHAT, pero hablan de él con cierto detalle: W. R. ALBURY (1977), en: *Experiment and explanation in the physiology of Bichat and Magendie*; John V. PICKSTONE (1981): *Bureaucracy, liberalism and the body in post-Revolutionary France: Bichat's physiology and the Paris School of Medicine* y John E. LESCH (1984): *Science and Medicine in France: The Emergence of Experimental Physiology, 1790-1855*. En relación con la importancia de BICHAT en la historia de la medicina, véase: FOUCAULT (1973): *The Birth of the Clinic*.

lación de las características exclusivas, en la especialización. Esto condujo a la concepción de una sociedad orgánica basada en funciones diferenciadas.

(MANUEL, 1972)

PICKSTONE va más allá que MANUEL y afirma que el mismo trabajo básico de BICHAT sobre anatomía general tuvo una dimensión sociopolítica. Sostiene que “la fisiología enseñada por BICHAT reproducía muchos de los principios de organización manifiestos en la teoría y la práctica políticas de la Francia posrevolucionaria”, es decir, “representaba un tipo de corporativismo burocrático” (PICKSTONE, 1981). Y se ocupa de trazar paralelismos directos entre la fisiología de BICHAT y la organización sociopolítica de Francia bajo el gobierno del Directorio. Por ejemplo, tanto la fisiología de BICHAT como la burocracia del Directorio suponían sistemas funcionales paralelos, jerárquicamente ordenados y sometidos a cierto grado de coordinación central. Esta forma de organización llevó a la misma ambigüedad con respecto a la autonomía local, tanto en la fisiología como en el gobierno, en el que “la autonomía local era, en realidad, poco más que la representación local de los sistemas ejecutivos nacionales” (*ibid.*)¹¹. PICKSTONE defiende su tesis indicando la íntima relación existente entre los grupos profesionales e intelectuales, por una parte, y el gobierno del Directorio, por otra. Estos grupos solían considerarse a sí mismos como “los arquitectos de un orden nuevo, en el que sus propias preocupaciones eran paradigmáticas de las de la sociedad en su conjunto” (*ibid.*).

¿La existencia de esta homología entre la fisiología de BICHAT y los principios de organización de la Francia posrevolucionaria demuestran que la obra de BICHAT era, en último término, el producto de su contexto sociopolítico? Antes de tratar de contestar a esta pregunta, conviene señalar que, al menos, hubo un contemporáneo de BICHAT que se dio cuenta y desarrolló las grandes consecuencias de su obra. Fue SAINT-SIMON, cuya teoría social recibió una fuerte influencia tanto de CABANIS como de BICHAT. Como los demás filósofos de la Revolución, SAINT-SIMON creía que la sociedad ideal debería basarse en el hombre natural. Pero, como señala MANUEL:

Partiendo de una lectura superficial de los fisiólogos... SAINT-SIMON extrajo una versión diferente de lo natural: lo natural era la desigualdad... Confirmado en su creencia de que la fisiología era el único fundamento sólido sobre el que construir una teoría social, tras numerosos experimentos con esquemas variados de clasificación social, en la fase final de su pensamiento diseñó un plan que era adaptación directa de la tipología de BICHAT.

(MANUEL, 1972)

¹¹Para una presentación mucho más detallada de estos paralelismos, véase el estudio de PICKSTONE (1981).

El nombre que dio SAINT-SIMON a su teoría social, “fisiología social”, pone de manifiesto esta dependencia. Pero, incluso sin esa denominación, la influencia de BICHAT es obvia. SAINT-SIMON señalaba tres funciones sociales: económica, artística y racional, desarrolladas por tres clases sociales: industrial, artística y científica. Estas tres clases pueden extraerse directamente de los tres tipos fisiológicos de BICHAT: motor, sensitivo e intelectual. Además, la sociedad ideal de SAINT-SIMON consistía en la asociación armoniosa de distintos individuos, todos los cuales cooperasen para asegurar el funcionamiento eficiente de la sociedad en su conjunto. Esto significa que daba poca importancia a la autonomía individual y mucha a los atributos especiales de los individuos y su rol en el funcionamiento general de la sociedad. Es muy significativo también que el término *organización* desempeñara un papel clave en la teoría social de SAINT-SIMON. De hecho, en torno a esta época (a partir de la segunda década del siglo XIX), este término empezó a pasar del uso biológico al corriente (HAINES, 1978).

El hecho de que la teoría social de SAINT-SIMON esté en sintonía con el ideal posrevolucionario de una burocracia racional suscita en PICKSTONE la duda acerca de la existencia de una relación causal simple entre BICHAT y SAINT-SIMON:

Los comentaristas que sólo ven a BICHAT como origen de las ideas de SAINT-SIMON quizá no se hayan parado a pensar en la posibilidad de un origen político de las ideas de BICHAT... Pero, si tomamos en serio lo que parece proclamar la historia de la biología... debemos estar preparados para reconocer en sus explicaciones del cuerpo animal la reflexión sobre las situaciones culturales de los observadores... SAINT-SIMON no habría utilizado a BICHAT si no hubiera encontrado allí una descripción de sistemas funcionales que se correspondiesen con las líneas generales de su propia política. Es más razonable considerar que la posibilidad de SAINT-SIMON de aprovechar a BICHAT surgiera del bagaje subyacente común a ambos que de manera fortuita; las semejanzas son demasiado generales para que puedan explicarse de forma casual.

(PICKSTONE, 1981)

Esto plantea, una vez más, la cuestión de las relaciones entre la fisiología posrevolucionaria y su contexto sociopolítico más amplio.

Los intentos de interpretación sociológica

Parece claro que se daba una homología (o, quizá más correctamente, una serie de homologías) entre la fisiología francesa y la sociedad posrevolucionaria. Aunque esto indica que existían ciertos vínculos entre el saber biológico y su contexto sociopolítico, no muestra de por sí la naturaleza de tales vínculos. ¿Se trataba sólo de que la fisiología influyera en las ideas de los teóricos sociales y de los estadistas? ¿Las ideas sociopolíticas preponderantes en la época influyeron en el trabajo de los fisiólogos? ¿Los dis-

cursos de fisiólogos, teóricos sociales y estadistas estaban determinados por una influencia más fundamental, común a todos ellos?

¿Qué explicaciones dan los estudios históricos contemporáneos cuando se enfrentan con las homologías entre el saber científico y su contexto sociopolítico más amplio? Lo primero que ha de señalarse es que muchos estudios no tratan de dar explicación alguna. Esto lleva a Stephen SHAPIN a admitir que las historias sociales de la ciencia están “pensadas con frecuencia para que se terminen cuando pueda concluirse que la ciencia no es autónoma o que la ciencia forma parte de la cultura” (SHAPIN, 1982). Pero hay una serie de estudios en aumento que pretenden superar esas generalizaciones tan amplias; estudios que presentan diversas interpretaciones sociológicas del surgimiento del saber científico. Por ejemplo, hay diversos informes sobre la biología del siglo XIX escritos desde un punto de vista neo-marxista. Para nuestro trabajo, cobra especial relieve el artículo de Roger COOTER sobre la popularización de la fisiología en la Gran Bretaña de principios del siglo XIX (COOTER, 1979). Este autor, afirma aquí que la divulgación del saber fisiológico desempeñó un rol importante en la “naturalización” del emergente orden industrial:

Mientras el urbanismo y el capitalismo industrial iban fragmentando la antigua unidad (o impresión de unidad) social y sustituyéndola por las estructuras alienadas más independientes de la sociedad moderna, la fisiología presentaba imágenes holísticas de partes cohesivas en interacción dinámica... Regularidad y, al mismo tiempo, cambio; orden y, al mismo tiempo, progreso; éste era el servicio que prestaba la metáfora organicista.

COOTER afirma que los artesanos (el principal grupo influido por esta retórica fisiológica) no lograron percatarse de la “fuerza ideológica que había asumido la Razón”. Así, guiados por la “luz auténtica de la biología”, llegaron a “valorar la vida en términos de su adaptación individual a valores inherentemente burgueses y no en relación con su mutua explotación y exclusión social” (*ibid.*). Asimismo, dice que los individuos responsables de la popularización de la fisiología (la mayoría de los cuales tenían una formación médica) tampoco fueron conscientes del rol ideológico de la metáfora organicista.

Uno de los enfoques más corrientes empleados por los historiadores sociales contemporáneos para explicar las homologías entre la ciencia y la sociedad se centra en la percepción que tiene el científico de sus intereses sociales en general. Este enfoque “antropológico” se basa en el supuesto de que el científico es, con palabras de SHAPIN, “un actor activo, calculador, que elabora sus productos intelectuales a favor de sus diversos intereses”. Este enfoque se muestra con toda claridad en el estudio de L. S. JACYNA sobre las “relaciones culturales” de la fisiología francesa a principios del siglo XIX. Afirma JACYNA que los “fisiólogos” tenían un interés personal en la extensión de la fisiología hacia las esferas de la ética y de la política social (JACYNA, 1987). Porque, si la fisiología tenía una importancia tan generalizada,

“sus profesionales estarían cualificados para constituirse en un nuevo sacerdocio en la sociedad” con “amplios poderes en los campos de la regulación de la conducta personal y la política pública”. Esto le lleva a JACYNA a concluir que “la fisiología *qua* ciencia del hombre” era “una ideología que respondía a los intereses de un grupo profesional” (*ibid.*). Aunque esta conclusión muestra una coincidencia notable entre las interpretaciones de JACYNA y COOTER, las diferencias existentes entre ambas son, en realidad, considerables. En concreto, cuando JACYNA insiste en la importancia de las percepciones conscientes de cada uno de los científicos (miembros, sin embargo, de una comunidad científica mayor), COOTER hace hincapié en la influencia subconsciente de la evolución socioeconómica a gran escala.

¿Cuál es la interpretación de PICKSTONE en su estudio sobre la fisiología francesa posrevolucionaria? En la parte principal de su artículo, hace considerable hincapié en la evolución educativa e indica que la Facultad de Medicina de París actuó como enlace importante entre la fisiología y su contexto sociopolítico. Afirma que el saber formulado en la Facultad de Medicina de París (en especial, la fisiología de BICHAT) desempeñó un papel fundamental en la legitimación del orden burocrático emergente, al tiempo que la formulación de este saber recibió, a su vez, la influencia de las condiciones sociopolíticas preponderantes.

La fisiología de BICHAT se elaboró y popularizó en una Facultad de Medicina muy estructurada y burocrática, que formaba parte del nuevo aparato ejecutivo del Directorio. En el ocaso de la Ilustración, el racionalismo científico llegó a alcanzar influencia política, incorporándose a una serie de sistemas paralelos administrativo, educativo y militar, ampliando y racionalizando la burocracia del *Ancien Régime*. La fisiología de BICHAT estaba relacionada con este contexto tanto por la organización formal de la enseñanza de la medicina como a través de la “ciencia del hombre” contemporánea, en la que se decía que la “ideología” constituía una rama de la zoología y la política, una división de la medicina.

(PICKSTONE, 1981)

PICKSTONE llega a indicar que el período posrevolucionario constituyó “una época fantástica para ser médico en París” porque, por primera vez en 300 años, París podía considerarse como uno de los principales centros de Europa en la enseñanza de la medicina. La Facultad de Medicina (fundada como *l'Ecole de Santé* en 1794) brindó apoyo a una extensa y entusiasta comunidad médica cuya principal preocupación consistía en “cómo debía estructurarse la enseñanza de la medicina” (*ibid.*). BICHAT fue uno de los dirigentes de esta comunidad médica, como miembro fundador de la *Société Médicale d'Emulation*, específicamente dedicada a la reforma educativa¹².

¹²Otro individuo que desempeñó un rol muy importante en la introducción de la idea de organización para el estudio de los seres vivos, George CUVIER, estuvo aún más íntimamente relacionado con la reforma educativa que BICHAT. CUVIER era el naturalista más importante de
(Continúa en la página siguiente)

La evolución de la enseñanza de la medicina tuvo también una dimensión nacional. En el transcurso del siglo XVIII se puso de manifiesto la creciente preocupación por la deficiente preparación y los bajos niveles de la medicina. Como indica PICKSTONE, esto llevó al cambio radical de la formación médica en Francia en el período del gobierno del Directorio.

El sistema de educación nacional debía preparar a los médicos y otorgarles títulos. El ingreso de los alumnos, la promoción de los internos y el nombramiento de los profesores se haría mediante oposiciones; al menos algunos alumnos recibirían becas y los profesores tendrían sueldo; todo ello nos resulta muy corriente, pero, a principios del siglo XIX, era totalmente desconocido en Gran Bretaña y una novedad en Francia.

Pero esta reforma era sólo una parte de la completa reorganización del sistema educativo francés. Como consecuencia de esta reorganización:

Había que planear los programas, editar libros, coordinar los diversos niveles de enseñanza y preparar a los profesores. Aunque no carecía de precedentes en la real maquinaria del *Ancien Régime*, el diseño y la producción de esta masiva dotación cultural y política resaltó la idea nueva y en boga de la *organisation*. En estas condiciones, era inevitable la aparición de una ideología profesional. Hacía falta el dominio de conocimientos y destrezas y no se podía confiar en el sentimiento popular; el sistema requería una dirección central, una forma burocrática y personal muy cualificado.

Por tanto, el sistema educativo mostraba el mismo interés por la especialización y la organización burocrática que PICKSTONE halla en otras áreas de la administración del Directorio y en la fisiología de BICHAT. Esto le lleva a PICKSTONE a afirmar que el gobierno, la enseñanza y la fisiología dependían conjuntamente de determinadas "formas lingüísticas y principios de organización" de finales del siglo XVIII.

Hacia la reinterpretación genealógica

Las historias sociales modernas dan abundantes pruebas de la existencia de vínculos entre la fisiología posrevolucionaria y su contexto sociopolítico (aunque con notables divergencias respecto a la naturaleza exacta de estos vínculos). Por tanto, dan muestras de que hay sobradas razones para la

(viene de la página anterior.)

la época y, en *The Order of Things*, FOUCAULT (1970) le concede un puesto clave para la emergencia de la biología. Es, por tanto, interesante señalar que fue nombrado por Napoleón inspector general de enseñanza, encargándose del establecimiento de los *lycées*, o institutos de enseñanza secundaria, en las capitales de departamento del sur de Francia. En 1809 y 1810, organizó el sistema educativo de las provincias italianas y llegó a ser miembro dirigente del Consejo de Estado (GILLISPIE, 1960).

elaboración de una genealogía de la fisiología. Pero, ¿acaso este estudio constituiría una contribución original a la historia de la fisiología? ¿La interpretación a la que diese lugar diferiría de las interpretaciones sociológicas al uso? Es evidente que la genealogía tiene pocas cosas en común con el enfoque antropológico que adopta JACZYNA. Seguro que FOUCAULT habría rechazado la primacía epistemológica que éste concede al sujeto conocedor: el “actor activo y calculador” de SHAPIN. Aunque FOUCAULT no consideraba a los individuos como meros instrumentos del poder, no creía que fuesen conscientes de las más amplias consecuencias de sus acciones. Como le comentaba a DREYFUS: “las personas no saben lo que hacen; con frecuencia saben por qué hacen lo que hacen; pero no saben qué hacen” (citado en DREYFUS, 1982). En otras palabras, la táctica del poder puede implicar al sujeto consciente, pero la estrategia general de un campo concreto de relaciones saber-poder es, en último término, no subjetiva.

¿Qué decir del enfoque neomarxista? Un análisis superficial de la concepción del poder-saber de FOUCAULT podría dar la impresión de que presta su apoyo a la interpretación neomarxista de las relaciones entre la fisiología y la sociedad en general. Desde este punto de vista, la aparición del interés por el individuo, las diferencias individuales, la división del trabajo, el control jerárquico, la coordinación, etc., (junto con la preponderancia asociada de determinadas formas de saber, como la fisiología) adoptan la apariencia de una estrategia política anónima orientada a naturalizar el nuevo orden industrial. También se dan ciertas semejanzas específicas entre la genealogía y el neomarxismo. Por ejemplo, ambos hacen hincapié en el modo por el que el poder actúa cada vez más sobre el individuo y la forma en que el control social va haciéndose progresivamente sinónimo de autocontrol. Pero hay una serie de problemas fundamentales que pesan sobre cualquier intento de equiparación de las interpretaciones genealógica y neomarxista. El más significativo consiste en el rechazo total de la noción de ideología de parte de FOUCAULT.

La noción de ideología me parece difícil de utilizar por tres razones. La primera es que siempre está, querámoslo o no, en implícita oposición frente a algo como la verdad... El segundo inconveniente consiste en que se refiere, necesariamente, a mi juicio, a algo como un sujeto. En tercer lugar, la ideología ocupa una posición secundaria en relación con algo que debe funcionar como la infraestructura económica o material determinada por ella.

(FOUCAULT, 1980)

La primera y segunda objeciones no requieren mayor elaboración, dados sus permanentes ataques contra las nociones de “la verdad” y “el sujeto”. Su tercera objeción se refiere al privilegio epistemológico que, tradicionalmente, confieren los marxistas a las relaciones de poder establecidas en el modo preponderante de producción. Desde el punto de vista genealógico, no puede concedérsele al poder una posición privilegiada en relación con el saber. Poder y saber están inseparablemente unidos y a ninguno puede

considerársele en “posición secundaria” respecto al otro. Es más, FOUCAULT criticaba cualquier enfoque de la historia que otorgase un rol causal a la evolución socioeconómica general y que presentara las prácticas discursivas y no discursivas como meros productos de esa evolución más general. No negaba la existencia de esta dimensión general, pero se oponía a considerarla como el fundamento principal de la explicación histórica. Así, en *Discipline and Punish*, se refiere con frecuencia a la evolución política, económica y demográfica. Pero su preocupación esencial a lo largo de su obra consistía en identificar las prácticas específicas que proporcionaban las condiciones de aparición y existencia de la sociedad disciplinaria general.

Si la genealogía es incompatible con la creencia de que el saber sea bien el producto anónimo de la evolución socioeconómica general, bien el producto consciente del sujeto conocedor, ¿qué interpretación alternativa da el enfoque genealógico? De modo más específico, ¿qué implica la genealogía de la fisiología? Es obvio que tratará de identificar la configuración compleja de las prácticas discursivas y no discursivas que ponen las condiciones de aparición y existencia del énfasis posrevolucionario en la organización. Dado el número de prácticas, infinito en potencia, que existían en aquella época, ¿por dónde empezaría la genealogía de la fisiología? El análisis que hace PICKSTONE de la evolución que tuvo lugar en la enseñanza francesa durante el período posrevolucionario constituye un posible punto de partida. Afirma PICKSTONE que gobierno, enseñanza y fisiología compartían una dependencia común de determinadas “formas lingüísticas y principios de organización” de finales del siglo XVIII. Pero también sienta las bases para creer que el sistema educativo desempeñó un rol fundamental en la divulgación de esas formas lingüísticas y principios de organización. Se trata de un indicio cuyo desarrollo en términos del enfoque genealógico de FOUCAULT puede ser útil. Porque, cuando se contempla desde un punto de vista genealógico, el estudio de PICKSTONE suscita la siguiente pregunta: ¿las nuevas prácticas educativas dependían de las nuevas formas lingüísticas y principios de organización, o constituían (sobre todo el uso sistemático del examen), una parte importante de las condiciones de aparición y existencia de estas nuevas formas lingüísticas y principios de organización? En otras palabras, ¿las nuevas prácticas educativas quedaron asociadas con la precipitación de un nuevo campo de poder-saber (cuya expresión más característica puede representarse por el término *organisation* y cuyos efectos más característicos consistieron en el creciente interés por el individuo, las diferencias individuales, la división del trabajo, el control jerárquico, la coordinación, etc.)? Si así fuese, ayudaría a explicar la aparición casi simultánea del interés por la administración gubernativa y por la fisiología. Porque tanto los administradores como los fisiólogos fueron recibiendo su correspondiente preparación en el marco del nuevo régimen educativo. Ayudaría a explicar también por qué apareció ese mismo interés en otros países occidentales en el transcurso del siglo XIX. Porque, aunque Francia fue uno de los primeros países que introdujo un sistema educativo moderno, muy centralizado, completado con el empleo sistemático de exámenes escritos y puntuaciones cuantitativas, durante el

siglo XIX aparecieron sistemas similares en la mayoría de los países occidentales.

En la obra genealógica de FOUCAULT, ¿qué pruebas hay que indiquen la posibilidad de asociar las prácticas educativas con la precipitación simultánea de nuevos saberes y nuevos poderes? Las referencias más explícitas de FOUCAULT a la educación se encuentran en *Discipline and Punish*. En esta obra hace una serie de comparaciones directas entre las prácticas introducidas en diversas instituciones a finales del siglo XVIII y principios del XIX. Sus referencias más detalladas a los efectos de las prácticas educativas aparecen en su exposición sobre los tres “instrumentos” del poder disciplinario: la observación jerárquica, el juicio normalizador y el examen. FOUCAULT empieza señalando que quizá la naturaleza “humilde” de estos instrumentos asegurase la capacidad del poder disciplinario para invadir los procedimientos tradicionales del poder soberano. Aunque se ocupaba sobre todo de la aparición de la cárcel, en esta parte dedicó considerable cantidad de espacio al funcionamiento de estos instrumentos en las escuelas. Con respecto a la observación jerárquica, puso de manifiesto la importancia de la arquitectura de *l'Ecole Militaire*, que combinaba “departamentos individuales incomunicados entre sí” con “aberturas para la vigilancia permanente” a cargo de los oficiales. Asimismo, describió algunos sistemas de vigilancia establecidos durante la reorganización de la enseñanza elemental. Incluían divisiones de trabajo cuidadosamente establecidas, tal como las imaginaba BATENCOUR: “Con el fin de ayudar al maestro, BATENCOUR seleccionaba entre los mejores alumnos una serie de ‘funcionarios’: intendentes, observadores, supervisores, tutores, recitadores de oraciones, escribanos, encargados de la tinta, limosneros y visitantes.” El análisis que de esta evolución hacía FOUCAULT le llevó a la siguiente conclusión:

Es posible que la vigilancia jerarquizada, continua y funcional no sea uno de los grandes “inventos” técnicos del siglo XVIII, pero su insidiosa extensión debió su importancia a los mecanismos de poder que trajo consigo. Por medio de esta vigilancia, el poder disciplinario se convirtió en un sistema “integrado”, ligado desde el principio a la economía y a los objetivos del mecanismo en el que era practicado.

(FOUCAULT, 1977)

Por tanto, la observación jerárquica aseguraba que un sistema que dependía de los individuos se integrara en un conjunto eficiente y funcional.

En su exposición del juicio normalizador, FOUCAULT insiste en el papel de los “microdelitos” referidos a áreas del comportamiento humano no cubiertas por el sistema legal.

El taller, la escuela, el ejército estaban sujetos a un conjunto de microdelitos relacionados con el tiempo (impuntualidad, absentismo, interrupciones de trabajos), la actividad (falta de atención, negligencia, falta de celo), el comportamiento (falta de educación, desobediencia),

el habla (murmuración, insolencia), el cuerpo (actitudes “incorrectas”, gestos irregulares, falta de limpieza), la sexualidad (impureza, indecencia).

(Ibid.)

El fundamento de estos juicios consistía en la “norma”, idea que aparece abiertamente por primera vez en la fisiología médica de principios del XIX. Esta idea era esencial para la introducción de un sistema normalizado de enseñanza, la organización de una “profesión médica nacional capaz de manejar normas sanitarias generales” y la “normalización de los procesos y productos industriales”. Por la más leve desviación de la conducta “normal” sujeta a una escala de castigos, el individuo quedaba “atrapado en una universalidad castigable y castigadora”. Además de los castigos por “mala” conducta, había también premios por “buena” conducta. Esto demuestra que el objetivo último del poder disciplinario era la normalización, no la represión. Así, las Escuelas Cristianas “organizaron una completa microeconomía de privilegios e imposiciones” y al hacerlo, llevaron a cabo “una diferenciación entre los individuos mismos, su naturaleza, sus potencias, nivel o valor y no entre acciones”. Señala FOUCAULT:

En cierto sentido, la fuerza de la normalización impone homogeneidad; pero la individualiza al hacer posible la medida de las diferencias, la determinación de los niveles, la determinación de los aspectos especiales y la conversión de las diferencias en características útiles, adaptándolas unas a otras. Es fácil comprender cómo opera la fuerza de la norma en un sistema de igualdad formal, pues dentro de una homogeneidad que constituye la regla, la norma introduce, como imperativo útil y como consecuencia de la medida, todos los matices de las diferencias individuales.

(Ibid.)

Esto suscita la cuestión de cómo medir esas diferencias. Y aquí hace su aparición el tercer y último instrumento del poder disciplinario.

FOUCAULT consideraba el examen como el instrumento más importante del poder disciplinario porque combina la observación jerárquica con el juicio normalizador: “Es una mirada normalizadora, una vigilancia que hace posible calificar, clasificar y castigar”. FOUCAULT llama la atención sobre la creciente “organización del hospital como aparato ‘examinador’ ” y afirma que esto desempeñó un rol fundamental en la creación del hospital “bien disciplinado” (“la réplica física de la ‘disciplina’ médica”). Habla también de la aparición del examen escolar, que constituye “la perpetua comparación de todos y cada uno que hace posible la medida y el juicio”. A causa de estos efectos, FOUCAULT considera el examen como la principal técnica individualizadora dentro de la forma disciplinaria del poder¹³. Reviste particular importancia

¹³En la introducción a la parte en la que trata de los exámenes, dice FOUCAULT:

Se trata de otra innovación de la época clásica que los historiadores de la ciencia han dejado sin explorar. Hay quienes escriben la historia de los experimentos sobre los
(Continúa en la página siguiente)

el modo en que se “introduce la individualidad en el campo de la documentación”:

Gracias al aparato de la escritura que le acompañaba, el examen abrió dos posibilidades correlativas: primero, la constitución del individuo en cuanto objeto descriptible, analizable... y, segundo, la constitución de un sistema comparativo que hizo posible... el cálculo de las diferencias entre individuos, su distribución en una “población” dada.

(*Ibid.*)

El examen, con “todas sus técnicas documentales”, convierte a cada individuo en un “caso”, es decir, un individuo “que ha de ser entrenado, corregido, clasificado, normalizado, excluido, etc.” Esto le lleva a concluir a FOUCAULT que

el examen se sitúa en el centro de los procedimientos que constituyen al individuo como efecto y objeto del poder, como efecto y objeto del saber. El examen... asegura las grandes funciones disciplinarias de distribución y clasificación, la máxima extracción de fuerzas y de tiempo, la continua acumulación genética, la óptima combinación de aptitudes y, por tanto, la fabricación de la individualidad celular, orgánica, genética y combinatoria. Con ello se ritualizan aquellas disciplinas que pueden caracterizarse en una palabra diciendo que constituyen una modalidad de poder para la que es pertinente la diferencia individual.

(*Ibid.*)

De este modo, FOUCAULT vuelve una vez más sobre las diferencias individuales (y a utilizar la terminología biológica para describir esas diferencias).

Las descripciones de FOUCAULT de la vigilancia jerárquica, el juicio normalizador y el examen ponen de manifiesto que proporcionaban las condiciones de emergencia de nuevas formas de poder. Hay también sorprendentes semejanzas entre la descripción que hace FOUCAULT de los efectos de estos instrumentos disciplinarios y las de MANUEL y PICKSTONE sobre la organización sociopolítica de la Francia posrevolucionaria. En concreto, los tres señalan el creciente interés, desde finales del siglo XVIII en adelante, por el

(viene de la página anterior.)

que han nacido ciegos, los niños-lobo o los sometidos a hipnosis. Pero, ¿quién escribirá la historia más general, más fluida, pero también más determinante del “examen”: sus ritos, sus métodos, sus personajes y roles, su juego de preguntas y respuestas, su sistema de calificación y clasificación? Porque en esta pobre técnica se encierra todo un campo de saber, toda una clase de poder.

(FOUCAULT, 1977)

En realidad, Keith Hoskin ha empezado a analizar los nuevos campos de poder-saber asociados con la emergencia del examen escolar (por ejemplo: Hoskin, 1982, 1986). Pone de manifiesto un cambio fundamental, que comienza a finales del siglo XVIII, del examen oral al escrito, haciendo especial hincapié en la aparición asociada a éste de los sistemas cuantitativos de calificación.

individuo y las diversas formas de organización social que dependían de la clasificación del individuo. Pero, si estos instrumentos disciplinarios pusieron las condiciones de aparición de nuevos modos de poder, ¿qué argumentos presenta FOUCAULT para afirmar que constituían las condiciones de aparición de nuevas formas de saber? Aunque proporciona con frecuencia indicios de que el saber está íntimamente asociado con el funcionamiento del poder disciplinario (por ejemplo, cuando se refiere a nociones como las de verdad y norma), esta cuestión salta a la palestra cuando se ocupa del “aparato de la escritura” que acompaña al examen. Indica aquí la existencia de un “pequeño problema histórico” en relación con la entrada, a finales del siglo XVIII, “del individuo (y no ya la especie) en el campo del saber”. Afirma:

Ante esta simple cuestión de hecho, no debemos dar una respuesta carente de “nobleza”: debemos examinar estos procedimientos de escritura y registro, debemos examinar los mecanismos de disciplina y de un nuevo poder sobre los cuerpos.

(FOUCAULT, 1977)

En otras palabras, los nuevos “procedimientos de escritura y registro”, muchos de los cuales estaban íntimamente asociados con la nueva práctica del examen, desempeñaron un papel clave en la emergencia del individuo como sujeto de saber y objeto de poder. Esta documentación de las vidas de las personas “ordinarias” entraba en marcado contraste con la situación anterior al siglo XVIII, cuando sólo las vidas de los nobles y los célebres eran dignas de mención. Pero, según FOUCAULT, la “vida, cuidadosamente recogida” de los pacientes mentales, delincuentes y escolares “corresponde, como las crónicas de los reyes o las aventuras de los grandes bandidos populares, a determinada función política de la escritura; pero dentro de una técnica de poder muy distinta” (*ibid.*). Esto le llevó a plantear la siguiente pregunta:

¿Es éste el nacimiento de las ciencias del hombre? Es probable que se encuentre en estos “innobles” archivos, en donde el juego moderno de la coerción sobre los cuerpos, los gestos y la conducta tiene sus comienzos.

(*ibid.*)

Por tanto, las ciencias humanas (en especial, la medicina clínica, la psiquiatría, psicología, criminología y el derecho penal) están unidas de manera inseparable a la nueva forma de escritura cuyo principal objetivo consiste en la documentación detallada de las vidas de individuos ordinarios. Pero, ¿por qué considera FOUCAULT “innoble” esta forma de documentación? Decía que permitía a las ciencias humanas sustituir los principios legales tradicionales por principios de normalidad física, psicológica y moral. Esto aseguraba que la población pudiese quedar dividida en categorías diferentes: proceso fundamental para el despliegue efectivo de otras técnicas disciplinarias. Por tanto, las ciencias humanas desempeñaron un rol muy importante en la creación de sujetos disciplinarios, es decir, individuos que

se ajustan a determinadas normas de sanidad, salud, docilidad, competencia, etc.

El análisis de FOUCAULT de la relación entre poder y saber aparece de manera más explícita en su exposición sobre las ciencias humanas, mencionada antes. Pero, aunque en sus estudios genealógicos aparecen a menudo referencias a las ciencias humanas, son pocas y esporádicas las que hace a las ciencias naturales. ¿Indica esto que las ciencias naturales ocupan un “espacio” epistemológico independiente de las relaciones poder-saber? Ninguno de los pronunciamientos teóricos de FOUCAULT hace pensar que sí; ni tampoco se apresura a negarlo. En tal caso, ¿por qué FOUCAULT dejó de lado las ciencias naturales en sus últimos trabajos? En una entrevista, daba la siguiente respuesta:

Si planteamos a una ciencia como la física teórica o la química orgánica el problema de sus relaciones con las estructuras políticas y económicas de la sociedad, ¿no le planteamos acaso una cuestión demasiado difícil?... Si, por otra parte, tomamos una ciencia como la psiquiatría, ¿no sería mucho más fácil de plantear la posibilidad de responder a la pregunta por sus relaciones con la sociedad? ¿No es cierto que en una ciencia tan dudosa como la psiquiatría podemos aprehender con más seguridad la interrelación de los efectos del saber y el poder?

(FOUCAULT, 1980)

A pesar de que deja aquí una laguna importante en su obra genealógica, nos encontramos con la suspensión del juicio. Se suscita también la posibilidad de que, por su misma naturaleza, el análisis genealógico sea incapaz de afrontar las ciencias naturales. De ser así, la genealogía de la cultura occidental de FOUCAULT se enfrenta con un problema muy importante. Si no puede demostrarse que las ciencias naturales funcionen como prácticas de poder-saber (y no sólo como prácticas de saber) su concepción de poder-saber quedaría gravemente debilitada. Dicho esto, el presente estudio parece indicar otra cosa. Proporciona gran cantidad de pruebas de que el surgimiento de la fisiología (una de las áreas clave de la moderna biología) estuvo inseparablemente ligado a su contexto sociopolítico general. Suscita, asimismo, la siguiente cuestión. Si los efectos de las prácticas disciplinarias abarcaban tanto y si fueron capaces de proporcionar las condiciones de aparición y existencia de las ciencias humanas, ¿acaso no podrían haber puesto las condiciones de aparición y existencia de nuevos discursos dentro de las ciencias naturales; en especial, dentro de la biología, que mantiene relaciones muy directas con las ciencias humanas? Antes de dar una respuesta definitiva, es preciso trabajar más sobre el tema, pero este estudio muestra que las prácticas educativas constituyen un interesante punto de partida. Se nos presenta una forma de ver la aparición de nuevos discursos en las ciencias naturales como transformaciones de las relaciones de poder-saber y no sólo de las relaciones del saber.

Conclusión

En resumen, la concepción del poder-saber de FOUCAULT supone que todas las formas de saber tienen una dimensión política que no puede conceptuarse adecuadamente dando preponderancia bien a la evolución socio-económica, bien a las intenciones conscientes del sujeto conocedor. El historiador, en cambio, debe centrarse en las prácticas específicas que proporcionaron las condiciones necesarias para la aparición simultánea de nuevas formas de saber y nuevos modos de poder (nuevos campos de saber-poder). Con respecto a la historia de la biología, parece permitir con facilidad un análisis genealógico de la emergencia en el siglo XIX del interés por la organización interna y la fisiología. Este análisis debería centrarse en las prácticas específicas que constituyeron las condiciones de aparición y existencia de este nuevo discurso biológico y tendría que demostrar que estas prácticas proporcionaron también las condiciones de aparición y existencia de nuevas formas de poder. Tenemos un considerable número de pruebas que indican que las nuevas prácticas educativas surgidas a finales del siglo XVIII podrían constituir un punto de partida útil para esta genealogía de la fisiología. Es interesante la comparación que hace HOSKIN en un artículo sobre *Examinations and the schooling of science*:

Del mismo modo que Karl FIGLIO indica que determinadas áreas del discurso científico a principios del siglo XIX giraban en torno a la metáfora de la organización, yo diría que el discurso del siglo XIX sobre la enseñanza de las ciencias gira en torno al concepto del examen.

(HOSKIN, 1982)

Esta comparación parece, en el contexto actual, más pertinente de lo que podría ser a primera vista. Porque hay posibilidades más que suficientes para efectuar un análisis genealógico de las relaciones entre "la metáfora de la organización" y la práctica del examen: análisis que puede manifestar la existencia de vínculos inesperados entre las prácticas educativas y el saber científico.

Bibliografía

- ALBURY, W. R. (1977). "Experiment and explanation in the physiology of Bichat and Magendie", en W. Coleman (ed.) *Studies in the History of Biology 1*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, págs. 47-131.
- BARNARD, H. C. (1969). *Education and the French Revolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRADLEY, Margaret (1975). "Scientific education versus military training: the influence of Napoleon Bonaparte on the *Ecole Polytechnique*", *Annals of Science*, 32: 415-449.
- BROCKLISS, L. W. B. (1987). *French Higher Education in the Seventeenth and Eighteenth Centuries*. Oxford: Clarendon Press.
- BYNUM, W. F. (1981). *Dictionary of the History of Science*. Londres: Macmillan. (Trad. cast.: *Diccionario de Historia de la Ciencia*. Barcelona, Herder, 1986.)

- COOTER, Roger (1979). "The power of the body: the early nineteenth century", en Barry Barnes (ed.) *Natural Order: Historical Studies of Scientific Culture*. Beverley Hills/Londres: Sage Publications.
- COUSINS, Mark y HUSSAIN, A. (1984). *Michael Foucault*. Londres: Macmillan.
- CROSLAND, Maurice (1975). "The development of a professional career in science in France", en M. Crosland (ed.) *The Emergence of Science in Western Europe*. Londres: Macmillan.
- DREYFUS, Hubert L. y RABINOW, P. (1982). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Brighton: Harvester.
- FOUCAULT, Michel (1970). *The Order of Things*. Londres: Tavistock. [Trad. cast.: *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México, Siglo XXI, 9ª edic., 1978. (Original: *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, 1966.)]
- (1973). *The Birth of the Clinic*. Londres: Tavistock. [Trad. cast.: *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. México, Siglo XXI, 4ª edic., 1978. (Original: *Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical*, 1963.)]
- (1977). *Discipline and Punish*. Londres: Allen Lane. [Trad. cast.: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid, Siglo XXI, 5ª edic., 1986. (Original: *Surveiller et punir: naissance de la prison*, 1975.)]
- (1980). "Truth and power", en Colin Gordon (ed.) *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977 por Michel Foucault*. Brighton: Harvester. [Trad. cast.: "Verdad y poder", en M. FOUCAULT: *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 2ª edic., 1979, páginas 175-189. (Original: "Vérité et pouvoir", entrevista con M. FONTANA, *L'Arc*, nº 70, 1977, págs. 16-26.)]
- (1983). "Structuralism and post-structuralism: an interview with Michel Foucault", *Telos*, 55: 195-211. [Trad. cast.: "Estructuralismo y post-estructuralismo. Una entrevista con Michel Foucault", *Telos*, nº 55, 1983, págs. 195-211.]
- GILLISPIE, C. C. (1960). *The Edge of Objectivity: An Essay in the History of Scientific Ideas*. Princeton: Princeton University Press.
- (1980). *Science and Polity in France at the End of the Old Regime*. Princeton: Princeton University Press.
- GILPIN, Robert (1968). *France in the Age of the Scientific State*. Princeton: Princeton University Press.
- HAINES, Barbara (1978). "The inter-relations between social, biological and medical thought, 1750-1850: Saint-Simon and Comte", *The British Journal for the History of Science*, 11: 19-35.
- HALL, T. S. (1969). *Ideas of Life and Matter*, vols. 1-2. Chicago: University of Chicago Press.
- HOSKIN, Keith (1982). "Examinations and the schooling of science", en Roy MacLeod (ed.) *Days of Judgement*. Driffield: Nafferton Books.
- (1986). "Accounting and the examination: a genealogy of disciplinary power", *Accounting, Organization and Society*, 11: 105-136.
- JACYNA, L. S. (1987). "Medical science and moral science: the cultural relations of physiology in Restoration France", *History of Science*, 25: 111-46.
- LEMERT, Charles C. y GILLAN, G. (1982). *Michel Foucault: Social Theory and Transgression*. New York: Columbia University Press.
- LESCH, John E. (1984). *Science and Medicine in France: The Emergence of Experimental Physiology, 1790-1855*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- LYONS, Martyn (1975). *France under the Directory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAJOR-POETZL, Pamela (1983). *Michael Foucault's Archaeology of Western Culture: Towards a New Science of History*. Brighton: Harvester.
- MANUEL, Frank (1972). "From Equality to organicism", en F. Manuel (ed.) *Freedom from History*. Londres: University of London Press.
- MEGILL, Allan (1987). "The reception of Foucault by historians", *Journal of the History of Ideas*, 48 (1).
- MERQUIOR, J. G. (1985). *Foucault*. Londres: Fontana.
- MERZ, John (1965). *A History of European Thought in the Nineteenth Century*. Nueva York: Dover.
- O'NEILL, John (1986). "The disciplinary society: from Weber to Foucault", *The British Journal of Sociology*, 37: 42-60.

- PALMER, R. R. (1985). *The Improvement of Humanity: Education and the French Revolution*. Princeton: Princeton University Press.
- PICKSTONE, John V. (1981). "Bureaucracy, liberalism and the body in post-revolutionary France: Bichat's physiology and the Paris school of medicine", *History of Science*, 19: 115-142.
- POSTER, Mark (1984). *Foucault, Marxism and History: Mode of Production versus Mode of Information*. Oxford: Polity Press.
- SHAPIN, Steven (1980). "Social uses of science", en G. S. Rousseau (ed.) *The Ferment of Knowledge: Studies in the Historiography of Eighteenth Century Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- — — (1982). "History of science and its sociological reconstruction", *History of Science*, 20: 157-211.
- SHERIDAN, Alan (1980). *Michel Foucault: The Will to Truth*. Londres/Nueva York: Tavistock.
- SMART, Barry (1985). *Michael Foucault*. Londres: Tavistock.

CAPÍTULO VI

Cuerpos dóciles

Aspectos comunes de la historia de la psiquiatría y de la enseñanza

Por Ivor GOODSON e Ian DOWBIGGIN

Introducción

En este capítulo, mostraré las importantes semejanzas que existen entre la forma en que los psiquiatras franceses del siglo XIX construyeron sus sistemas de conocimiento y la que emplean los educadores para configurar la forma de sus materias en el *currículum* de la enseñanza secundaria. Cuando pongo en relación el saber psiquiátrico y el escolar no pretendo difuminar las muchas diferencias que los separan. La enseñanza escolar difiere, por supuesto, de las actividades de los psiquiatras en diversos aspectos fundamentales. Pero podemos aceptar que la psiquiatría y la enseñanza de las materias escolares comparten el mismo contexto de profesionalización del saber en “disciplinas” rígidamente definidas.

Como afirman YOUNG y cols. (1971), quienes ocupan posiciones de poder son responsables de los supuestos que subyacen a la selección y organización del saber en la sociedad. La tarea del historiador del *currículum*, como la del historiador de la psiquiatría, consiste en recuperar las pautas complejas de estructuración y distribución del poder que influyen en la forma de seleccionar, clasificar, transmitir y evaluar el saber que se considera público en una sociedad¹. Esto supone reconstruir la relación entre la profesión y el

¹El campo de la historia del *currículum* se ha ampliado considerablemente en los últimos tiempos. Véanse: I. F. GOODSON (Ed.): *Studies in Curriculum History*, Londres-Filadelfia-Nueva York: Falmer Press. Es una serie que comenzó en 1985 y comprende: I. F. GOODSON (Ed.): *Social Histories of the Secondary Curriculum: Subjects for Study*; G. McCULLOCH, E. JENKINS y D. LAYTON: *Technological Revolution? The Politics of School Science and Technology in England and Wales Since 1945*; B. COOPER: *Renegotiating Secondary School Mathematics: A Study of Curriculum Change and Stability*; B. FRANKLIN: *Building the American Community: Social Control and Curriculum*; B. MOON: *The “New Maths” Curriculum Controversy: An International Story*; I. F. GOODSON: *School Subjects and Curriculum Change*; T. S. POPKEWITZ (Ed.): *The Formation of School* (Continúa en la página siguiente)

Estado y la lucha entre el electorado y los organismos con intereses en las consecuencias sociales de la práctica profesional. Al hacerlo, el historiador revela qué formas de saber están legitimadas y sancionadas en una estructura institucionalizada, es decir, qué tipos de saber están autorizados por medio de pautas de concesión de recursos, distribución de categorías y futuro profesional. El historiador trata también de iluminar la forma en que las estructuras de saber socialmente aprobadas legitiman las relaciones de poder entre el profesional y el cliente en momentos específicos del pasado, porque los manicomios y escuelas públicas del siglo XIX compartían la tarea institucional de crear, transformar y disciplinar formas de conducta y carácter con el fin de producir mecanismos para lo que FOUCAULT había denominado “vigilancia constante”. En otras palabras, de las relaciones de poder entre el Estado y la profesión surgen una “disciplina” y un modo de disciplinar el yo, el cuerpo, las emociones, el intelecto y la conducta. “El poder produce saber”, como escribe FOUCAULT (1979) en *Discipline and Punish* y el saber al servicio del moderno Estado nacional, con sus diversos grupos de intereses y agentes del poder, produce campos o “disciplinas” cuyas autoridades ejercen un control cada vez más exhaustivo y meticuloso sobre el cuerpo. Citando de nuevo a FOUCAULT, “las disciplinas” se convierten en “formas generales de dominación” que crean “cuerpos sometidos y experimentados, cuerpos ‘dóciles’”.

Sostenemos que este proceso se hace visible de modo especial a través del estudio histórico de los sujetos en el *currículum* de secundaria y en la construcción de sistemas de saber en la psiquiatría organizada. Nos encontramos, por tanto, con toda la fuerza de la advertencia de FOUCAULT en *Discipline and Punish*:

Quizá debiéramos abandonar toda una tradición que nos lleva a imaginar que el saber sólo puede existir donde quedan en suspenso las relaciones de poder y que el saber sólo puede desarrollarse con independencia de sus órdenes, demandas e intereses. Quizá tendríamos que abandonar la creencia de que el poder vuelve loco y que, por la misma razón, la renuncia al poder es una de las condiciones del saber. Deberíamos, en cambio, admitir que el poder produce saber (y no sólo estimulándolo porque sirva al poder o aplicándolo porque sea útil); que poder y saber se implican directamente uno a otro; que no hay relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber ni saber alguno que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder. Por tanto, no hay que analizar estas “relaciones de poder-saber” sobre la base de un sujeto de saber que es o no libre respecto del sistema de poder,

(viene de la página anterior.)

Subjects: *The Struggle for Creating an American Institution*; B. E. WOOLNOUGH: *Physics Teaching in Schools 1960-1985: Of People, Policy and Power*; I. F. GOODSON: *The Making of Curriculum: Collected Essays*; P. CUNNINGHAM: *Curriculum Change in the Primary School Since 1945: Dissemination of the Progressive Ideal*, y P. W. MUSGRAVE: *Whose Knowledge? A Case Study of the Victorian Universities Schools Examinations Board 1964-1979*.

sino que, al contrario, el sujeto que sabe, los objetos que ha de conocer y las modalidades de saber deben considerarse como otros tantos efectos de estas implicaciones fundamentales del poder-saber y sus transformaciones históricas. En resumen, la actividad del sujeto de saber no produce un cuerpo de saber, útil u opuesto al poder, sino poder-saber, los procesos y luchas que lo atraviesan y de los que está constituido, que determina las formas y posibles dominios de saber.

(FOUCAULT, 1979, págs. 27-28)

No obstante, nuestro análisis muestra que la interpretación de la influencia del saber profesional que hace FOUCAULT es unidimensional y no tiene en cuenta las formas características en las que escuelas secundarias y manicomios practican la dominación e imponen la docilidad. En realidad, nosotros hacemos la distinción entre los “cuerpos dóciles” de los profesionales y los “cuerpos dóciles” de alumnos y pacientes psiquiátricos. Los cuerpos dóciles del saber no sólo “disciplinan” las subjetividades de la clientela al servicio de cuyos intereses y necesidades se supone están; también disciplinan las profesiones con las que están relacionados al estimular a sus miembros para que traten de llevar a cabo operaciones relacionadas ante todo con estructuras de carrera. En ese sentido, son muy eficaces para minar los intereses que son comunes a profesionales y clientes y posponer las posibilidades emancipadoras de esta relación. De igual modo, mientras que los cuerpos disciplinarios de saber característicos de la profesión tratan de imponer docilidad, los grupos o clases que constituyen su objetivo nunca resultan tan complacientes y dóciles como se supondría. Como han puesto de manifiesto informes psiquiátricos y escolares recientes, los objetos humanos de dominación demuestran su resistencia y exhiben conductas de oposición frente a los mecanismos de reproducción social. Esto no quiere decir, como observa con astucia Henry GIROUX (1983), que toda conducta de oposición sea emancipadora. No obstante, indica la necesidad de llevar a cabo un estudio continuado de la forma en que la “dominación”, empleando palabras de GIROUX, “alcanza la misma estructura de la personalidad” y engendra aceptación tanto como las formas de resistencia que tienen a la vez una significación radical y, en último extremo, conducen a la negación de las diferencias.

La psiquiatría en la Francia decimonónica

Aproximadamente desde principios del siglo XIX hasta la Primera Guerra Mundial, la psiquiatría francesa pasó de ser una nueva especialidad médica con un futuro incierto a un ramo acreditado de la medicina organizada con categoría académica y profesional. Sin embargo, este proceso no se llevó a cabo sin problemas ni resistencias. Durante todo el siglo XIX, los psiquiatras (o “alienistas”, como se denominaban a sí mismos) franceses tuvieron que afrontar y superar muchos obstáculos. El de mayor envergadura consistió

en la incapacidad de la psiquiatría para demostrar en términos anatomopatológicos qué condiciones orgánicas precisas correspondían a los diversos síntomas psicológicos que podía encontrar el típico médico de manicomio. Este fracaso hizo que a los psiquiatras les resultara extremadamente difícil mantener su categoría de médicos legítimos, porque sus titulaciones de medicina se basaban en la suposición de que curaban la mente gracias a su conocimiento de las condiciones somáticas que provocaban la locura. Sin tales titulaciones médicas, era imposible justificar sus esfuerzos para expulsar a las órdenes clericales de la Iglesia Católica de los manicomios públicos, que es probable representara la tarea profesional más importante de los psiquiatras franceses del siglo xix. Por tanto, les costó bastante tiempo el reconocimiento público de su condición de médicos de pleno derecho y, para lograr este objetivo, emplearon una estrategia calculada para conseguir que la profesión se introdujese en el sistema universitario durante su crecimiento producido en las décadas de 1870 y 1880. Como en el caso de los maestros de escuela, los médicos de los manicomios creían que la clave para asegurarse el incremento de los recursos y de las oportunidades de hacer carrera en su actividad laboral consistía en el establecimiento de su especialidad médica como disciplina académica específica, con sus cátedras universitarias, alumnos, exámenes y cursos clínicos convenientemente acreditados.

La construcción de determinados tipos de conocimiento desempeñó un papel vital para que se produjese el paso de la categoría de “alienistas” a la de psiquiatras. Como veremos, las pretensiones médicas de la necesidad de un conocimiento científico de la locura en la segunda mitad del siglo xix fueron útiles para los psiquiatras interesados en la profesionalización porque transmitieron la impresión de que los alienistas de los manicomios eran algo más que “intermediarios morales”, con palabras de Eliot FREIDSON (1970). Reivindicaban, en expresión de FREIDSON, “un saber de carácter esotérico, científico o abstracto, que es notablemente superior” a las pretensiones de un saber de “aficionados” como el de las órdenes clericales de la Iglesia Católica. La evolución del saber psiquiátrico permitió a los “alienistas” forjarse “un acuerdo político” con el Estado francés que garantizase su categoría, intereses materiales y autoridad social frente a la persistente crítica pública. Como veremos, lo mismo les ocurría a los maestros de escuela y a los cuerpos asociados con el saber escolar, de modo que en el perfil evolutivo de los psiquiatras y del saber psiquiátrico podemos distinguir una serie de etapas comunes.

Los psiquiatras comenzaron justificando su categoría, en cuanto especialidad médica y como profesión socialmente útil, apelando a su papel utilitario en la curación de la enfermedad de la locura. Pero, por una serie de razones que resumiremos más adelante, estas protestas pasaron de moda o perdieron su importancia a mediados de siglo. Con el fin de realzar su prestigio y su poder para reclamar los recursos materiales al Ministerio del Interior, los psiquiatras de la segunda mitad del siglo xix fueron desarrollando un cuerpo de conocimientos biomédicos abstractos y datos empíricos en relación con las clases más pobres. Cuando exhibieron este cuerpo de

conocimientos, lograron que la profesión consiguiese la categoría y el apoyo estatal codiciados. Cuando el saber psiquiátrico se hizo más académico y especializado, asumió una forma positivista que se ajustaba a la tendencia hacia una ciencia médica experimental de las facultades de medicina del sistema universitario estatal. Esta tendencia del saber psiquiátrico de finales del siglo XIX simbolizaba la deserción de la responsabilidad médica de curar a los enfermos mentales. Sin embargo, la transacción no fue perjudicial para la profesión psiquiátrica. Gracias a la destacada capacidad del saber psiquiátrico para reproducir de forma abstracta las relaciones de clase, la división del trabajo y la hegemonía cultural de la Francia de finales del siglo XIX, hacia 1914, la psiquiatría había surgido como profesión de pleno derecho con vínculos académicos e institucionales con el sistema universitario del Estado, habiendo desempeñado un papel clave en el proceso de formación de éste comenzado en la década de 1840 (PINKNEY, 1986; CORRIGAN y CURTIS, 1985; CURTIS, 1983)².

Para comprender las semejanzas existentes entre la psiquiatría decimonónica francesa y la historia del *curriculum*, es necesario exponer en primer lugar las principales características profesionales, sociales e intelectuales de la vida de la psiquiatría entre 1800 y 1914. La psiquiatría toma carta de naturaleza hacia principios del siglo XIX. La Revolución había acabado con la mayor parte de las corporaciones monárquicas, clericales y aristocráticas del Antiguo Régimen y, en ese proceso, la medicina organizada había sufrido su propia revolución. Desaparecido el cuerpo distinguido de prácticos que escribía en latín y atendía a las clases superiores, después de 1789, la medicina se transformó en una profesión de clase media basada en el sistema hospitalario creado por los dirigentes revolucionarios de 1790 y consolidado bajo el reinado de Napoleón I durante los primeros años del siglo. Por tanto, desde sus comienzos revolucionarios, la psiquiatría fue una especialidad hospitalaria que, tras el ejemplo del renombrado Philippe PINEL, se comprometió a curar a la población paciente internada en instituciones como la Salpêtrière y la Bicêtre.

Durante el primer tercio del siglo XIX, los psiquiatras adoptaron una actitud de optimismo terapéutico. Creían que podían curar un número importante de pacientes internados con el "tratamiento moral". "Tratamiento moral" fue la denominación dada por PINEL y su discípulo Etienne ESQUIROL al enfoque psicodinámico de la terapia, consistente en razonamiento, intimidación, persuasión y educación. El tratamiento moral era coherente también con un sistema de clasificaciones diagnósticas organizado de acuerdo con los síntomas mentales en vez de con lesiones orgánicas. En otras palabras, los psiquiatras elaboraron un discurso de saber profesional que respaldaba un enfoque optimista de la terapia basada en la disposición, carácter

²Respecto al tratamiento histórico de la psiquiatría francesa del siglo XIX, véanse: CASTEL, 1976; GOLDSTEIN, 1987 y SEMELAGNE, 1930-1932. Como obras generales sobre la historia de la psiquiatría del siglo XIX, véanse: ACKERKNECHT, 1965; POSTEL y QUÉTEL, 1983; SCULL, 1981 y BYNUM, PORTER y SHEPHERD, 1985.

y necesidades emocionales del paciente individual. Reflejaba las grandes esperanzas que albergaban muchos de los primeros psiquiatras en relación con la posibilidad de curar la locura en los manicomios.

Durante el segundo tercio del siglo XIX, el optimismo terapéutico de la psiquiatría comenzó a desvanecerse. En una evolución semejante a la que ocurrió en Norteamérica en el siglo XIX, descrito por David ROTHMAN (1971) en *Discovery of the Asylum*, los hospitales mentales de Francia, atestados incluso en las mejores épocas, llegaron a estar gravemente congestionados con pacientes que padecían enfermedades físicas incurables, retraso mental o demencia senil. Cada vez más psiquiatras confesaban sus dudas acerca de que la mayor parte de sus pacientes pudieran curarse a base de tratamiento moral individualizado o de los remedios físicos habituales. Afirmaban, en cambio, que el cometido del psiquiatra de manicomio consistía en dirigir la población hospitalizada, organizando la vida de los internos hasta en los detalles más mínimos. Los psiquiatras comenzaron a abogar por un tratamiento moral de orientación colectiva que hiciese hincapié en la vigilancia y en la aceptación de las normas morales más que en la terapia activa. No lo hacían porque proporcionase la máxima esperanza de curación de los pacientes, sino sobre todo porque permitía que el psiquiatra pudiese controlarlos³.

Esta forma de pesimismo terapéutico, al que bastaba con hacer que los pacientes fuesen dóciles y flexibles, fue extendiéndose en el transcurso del siglo. Pero, como las posibilidades institucionales de reducir activamente la incidencia de la locura iban reduciéndose, a mediados de siglo, otras cuestiones atrajeron el interés de los psiquiatras. En 1838, el gobierno francés promulgó una ley que establecía las normas generales de admisión y salida de los manicomios. Asimismo, autorizaba a los prefectos de departamento para construir nuevos manicomios públicos, mejorando, en consecuencia, las oportunidades de empleo del creciente número de médicos dedicados al estudio y tratamiento de las enfermedades mentales. El problema consistió en la lentitud de la construcción de nuevos manicomios. Además, la relativa descentralización de la estructura política francesa hizo surgir un conflicto entre los psiquiatras y los prefectos en relación con la administración de los hospitales mentales. Los psiquiatras reaccionaron dirigiendo propuestas al Ministerio del Interior, urgiéndole para que centralizase la administración del sistema de manicomios. Pensaban que la centralización de este sistema sería beneficiosa para sus intereses materiales en cuanto profesión, estableciendo normas uniformes en relación con sueldos, promoción, pensiones y condiciones de trabajo⁴. Está claro, por tanto que, hacia la década de 1850, habían surgido toda una serie de problemas que apartaron la atención de la profesión

³Hay diversas fuentes en relación con la historia institucional de la locura y la psiquiatría francesa en la primera mitad del siglo XIX. Véanse, por ejemplo: BLEANDONU y LE GAUFÉY, 1978; selecciones de los *Annales E. S. C.*, 1978; JONES, 1980 y PETIT, 1980.

⁴Como expresión de estas demandas psiquiátricas, véase: LUNIER, COSTANS y DUMESNIL, 1876.

psiquiátrica de sus objetivos originales. Cuando el compromiso psiquiátrico respecto a la salud mental de sus pacientes fue haciéndose cada vez más difícil de mantener, los psiquiatras se fueron concienciando más de la necesidad de elevar su categoría profesional y sus relaciones con los centros de poder y decisión políticos de Francia, con el fin de asegurar que la concesión de recursos materiales para el sistema de manicomios no disminuyera con la desaparición del entusiasmo público de las instituciones mentales.

Parte importante de la campaña psiquiátrica para mejorar la categoría y legitimidad de la medicina mental durante el segundo tercio del siglo consistió en la tentativa, coronada por el éxito, de constituir una sociedad profesional psiquiátrica que representara los intereses de la profesión. Fundada en 1852 con su propia revista, los *Annales médico-psychologiques*, la *Société médico-psychologique* actuó de manera muy semejante a como lo hicieron las asociaciones de asignaturas en la historia del *curriculum*: sirvieron de forma creciente para unificar los subgrupos en una coalición que promoviera la revalorización de la categoría socioprofesional y el incremento de las correspondientes prerrogativas. El desarrollo cronológico del proceso de fundación de la *Société* es fundamental: se produjo en un momento en el que se desarrollaban grandes luchas y conflictos internos entre psiquiatras. En los años 1840 y 1850, fueron aumentando las tensiones entre un grupo que esencialmente reclamaba la vuelta al tratamiento moral de PINEL y otro que pretendía que la psiquiatría se hiciese más "biológica" (en otras palabras, más fuertemente vinculado con las tendencias vigentes en la medicina y la ciencia académica). El triunfo final de los "organicistas" es patente en las páginas de los *Annales médico-psychologiques* y la historia de la *Société médico-psychologique* en la segunda mitad del siglo XIX. Así, la tendencia centrípeta de la *Société* contribuyó a la transición de una amalgama desorganizada de subgrupos o individuos aislados a una profesión psiquiátrica más o menos organizada, dedicada a la consecución de sus propios intereses para la obtención de recursos materiales y las oportunidades para el desarrollo de la carrera (DOWBIGGIN, 1985; RITTI, 1914).

Durante la década de 1860, la psiquiatría procuró satisfacer sus intereses profesionales poniendo de manifiesto su disposición a servir al Estado francés en diversos aspectos. Por ejemplo, los psiquiatras realizaron con entusiasmo funciones de "policía médica" para el gobierno imperial de Luis Napoleón cuando se produjo un brote epidémico de histeria en el pueblo alpino de Morzine en 1862 (GOLDSTEIN, 1984). No obstante, en su mayor parte, los psiquiatras siguieron vinculados a sus manicomios como núcleo básico de actividad profesional. Su principal preocupación consistía en servir al Estado como empleados asalariados en el sistema de manicomios. Para asegurarse de que el descontento público no tentara al Estado a revocar los poderes psiquiátricos o a restringir la financiación del sistema de manicomios, los psiquiatras se comprometieron a convencer al Estado de su buena fe política.

Los esfuerzos psiquiátricos para vincularse de la forma más estrecha posible con el Estado francés y con las clases sociales dominantes comenzó en la década de 1860 y continuó hasta la Primera Guerra Mundial; durante

todo este período, los psiquiatras fueron aludiendo y contribuyendo cada vez más a la formación de la teoría de la degeneración⁵. En este proceso, construyeron un cuerpo de conocimientos de renombre biomédico y cultural que les permitió dar una imagen médica y académica. La aparición de la teoría de la degeneración a cargo de los psiquiatras del último tercio del siglo xix proporcionó una base racional y una retórica a la medicina mental que justificaba el abandono psiquiátrico de sus pacientes sin que se criticara seriamente a los médicos de los manicomios por su actuación. La teoría de la degeneración reforzó la convicción de los psiquiatras de que su tarea consistía más en la clasificación y subordinación institucional de los pacientes que en atender a los locos. Asimismo, reforzó la imagen de los psiquiatras como cuerpo de profesionales especialistas y expertos ocupados en solucionar un grave problema que amenazaba la paz y estabilidad sociales. Por último, justificaba el lugar ocupado por los psiquiatras en los hospitales mentales y la categoría de la psiquiatría como una especialidad auténtica de la ciencia médica. De hecho, la psiquiatría forjó un tipo de acuerdo político con el Estado sobre la base de su adhesión a la teoría de la degeneración, acuerdo que benefició a ambas partes, pero, sobre todo, a los intereses materiales de la medicina mental. En el último tercio del siglo xix, los psiquiatras tuvieron una participación fundamental en la organización del saber en torno al principio de la degeneración.

La historia de la teoría de la degeneración en la psiquiatría francesa es compleja y requiere una explicación más completa de la que podemos hacer aquí. No obstante, podemos señalar determinados temas y desarrollos básicos. Las primeras muestras de interés de la teoría de la degeneración aparecen en la década de 1860, a continuación de la publicación de B. A. MOREL *Treatise on Degeneracy*, en 1857. MOREL, el creador de la teoría de la degeneración, decía que un número creciente de hombres y mujeres franceses estaban predispuestos a un conjunto de enfermedades neurológicas y mentales a causa de una mala herencia. MOREL sostenía que la mayor parte de los afligidos por alguna degeneración hereditaria pertenecían a las clases trabajadoras o “depauperadas”. Esta inestabilidad mental y la salud precaria podía seguirse hasta el estilo de vida “inmoral” que se mantenía en los populosos centros urbanos e industrializados de Francia, estilo de vida caracterizado por el alcoholismo, la indigencia, los actos delictivos y la promiscuidad sexual. MOREL afirmaba que la conducta corrompida, desde el punto de vista médico, debilitaba y desestabilizaba el sistema nervioso. Según MOREL, era corriente que tales condiciones fisiopatológicas se transmitiesen a los descendientes a través de la herencia. Como MOREL y sus partidarios creían, la herencia aseguraba la persistencia, el cambio de forma y la proliferación de generación en generación de esas características fisiopatológicas.

⁵Pueden consultarse informes recientes sobre la teoría de la degeneración en: BING, 1983; véase también: BYNUM, PORTER y SHEPHERD, 1985 y SHORTT, 1986.

La formulación de MOREL de la teoría de la degeneración avalaba la permanencia de los centros psiquiátricos y de la práctica de internamiento en un momento en que ambas estaban sometidas a graves ataques. De acuerdo con esta teoría, la creciente incidencia de enfermedades mentales en la sociedad francesa (documentada reiteradamente por los psiquiatras) se debía a la ignorancia de la clase baja acerca de los adecuados comportamientos, valores y principios higiénicos. En otras palabras, al loco pobre se le hacía responsable de sus enfermedades. La teoría de la degeneración explicaba también a la perfección la catastrófica saturación de manicomios de enfermos mentales de casos de pacientes crónicos. Estos casos se debían fundamentalmente, según MOREL y sus partidarios, a la herencia, cuyo grado patológico limitaba la cantidad de casos agudos y, por tanto, las posibilidades médicas de curación. El manicomio, siempre según MOREL, se convertía en un lugar importante para la segregación, clasificación y subordinación de individuos "degenerados", de clase baja: su existencia garantizaba el aislamiento de la sociedad de lunáticos "infectos" y problemáticos, cuyos síntomas sólo podía identificar coherentemente un psiquiatra formado en un manicomio. De este modo, la teoría de MOREL defendía a los psiquiatras de manicomios ante sus crecientes fracasos respecto a la curación de sus pacientes hospitalizados. En un momento en que la prensa, la Cámara de Diputados y las sociedades profesionales médicas ponían en entredicho sin cortapisas la utilidad de los psiquiatras y de los manicomios, MOREL manifestaba a sus colegas que, lejos de ser responsables de la reconocida situación calamitosa de la asistencia pública a los locos, la psiquiatría hospitalaria detentaba, en realidad, el saber experto acerca de la epidemia nacional de locura.

El interés psiquiátrico por la herencia y la teoría de la degeneración llegaron a su punto máximo en la década de 1880. En ésta, el nuevo dirigente de la medicina mental era Valentín MAGNAN, discípulo de MOREL. Gracias al talento persuasivo de MAGNAN, cada vez más miembros de la comunidad psiquiátrica optaron a favor de la teoría de la degeneración. No obstante, era natural que no hubiese total unanimidad entre los psiquiatras franceses, aún en 1890. Sin embargo, incluso los enemigos de MAGNAN tuvieron que admitir que, al criticar la teoría de la degeneración, constituían una minoría dentro de la psiquiatría.

El aumento del interés por la teoría de la degeneración en las décadas de 1880 y 1890 estuvo relacionado aún significativamente con las ambiciones profesionales de los psiquiatras para reivindicar su papel como médicos cualificados de hospitales. No obstante, en las dos últimas décadas del siglo XIX surgieron otros aspectos que les impulsaron a aceptar la teoría de la degeneración. Ahora más que nunca, los psiquiatras estaban ansiosos por aparecer como médicos prácticos eruditos desde los puntos de vista biológico y médico. Pretendían que se les considerase como poseedores de un cuerpo de conocimientos formales y académicos, que eran importantes para establecer las credenciales académicas de la psiquiatría como ciencia médica, con un espacio propio en el *curriculum* reformado de las facultades universitarias de medicina.

La aceptación de la teoría de la degeneración resultó ser una elección feliz para la comunidad psiquiátrica francesa, porque reunió y relacionó entre sí toda una serie de temas que reflejaban las tendencias de la cultura, biología y ciencia médica francesas de finales del siglo XIX. Como ha demostrado Robert A. NYE (1984), la escolaridad y la cultura oficial francesas *fin de siècle* estaban marcadas por la preocupación sobre la adaptación biológica y reproductiva de la nación, en aparente declive. Es más, cuando la biología se convirtió en una ciencia de prestigio en la segunda mitad del siglo XIX, la principal corriente médica empezó a atribuir cada vez mayor importancia causal a la herencia, en especial respecto a las enfermedades crónicas y constitucionales del sistema nervioso. Pronto fue habitual en la medicina francesa de finales del siglo XIX explicar las enfermedades del sistema nervioso como características que el organismo se veía obligado a adquirir y, después, a transmitir a través de la herencia al tratar de adaptarse a condiciones ambientales patogénicas, como los *milieux* domésticos y laborales de las clases trabajadoras y de los campesinos pobres.

Por tanto, al modificar su discurso profesional desde la terminología en gran medida psicológica de principios del siglo XIX a la retórica de la degeneración de fin de siglo, los psiquiatras lograron presentar una imagen de clase biomédica y culturalmente al día. El carácter hereditario de la teoría de la degeneración permitió a los psiquiatras sostener que la locura tenía un componente biológico imposible de erradicar, de manera que la de otro modo desconcertante plétora de síntomas psicológicos hallados en la práctica diaria de los asilos podía organizarse en torno a un fenómeno puramente natural como la herencia y referirla al mismo. Los especialistas de la medicina psicológica podían disimular su ignorancia de las lesiones fisiológicas y anatómicas exactas responsables de las distintas categorías de locura basando sus explicaciones de la enfermedad mental en la transmisión física de caracteres de una generación a la siguiente. Por último, la adhesión a la teoría de la degeneración como cuerpo de saber médico aparentemente coherente autorizaba a los psiquiatras a presentarse como especialistas preparados comprometidos con el carácter distintivo del orden y el progreso a través de la ciencia. Como expertos institucionales de la gestión médica de la locura, los psiquiatras podían presentarse como científicos comteanos prototípicos en un momento (a principio de la década de 1880) en que el Estado Republicano francés trataba de reconstruir la subjetividad y conciencia públicas mediante un importante flujo legislativo civil y educativo. En la medida en que se reconocieran como legítimas sus reivindicaciones sobre sus conocimientos como saber académico y especializado, los psiquiatras podrían borrar el estigma de marginalidad social y recibir una justa remuneración como grupo profesional cuyas contribuciones a la reconstrucción de la moral pública y del orden político eran únicas.

Un signo de éxito, al menos parcial, de empeño psiquiátrico por conseguir que su saber apareciera como científico, fue la creación, en 1877, de la cátedra de patología mental en la facultad de medicina de París, una de las facultades del sistema centralizado de universidades de Francia. A prin-

cipios del siglo XIX ya existió una cátedra de patología mental, pero fue abolida durante las purgas realistas del sistema universitario de 1821-1822, sin que volviera a instaurarse. El nombramiento del Dr. Benjamin BALL como catedrático en 1877 supuso la existencia de cursos oficiales de psiquiatría en la facultad, atendiendo la antigua queja de los psiquiatras de los manicomios, mantenida desde la década de 1820 hasta la de 1870, sobre la carencia de enseñanza universitaria formal en patología mental. Antes de 1877, los psiquiatras de manicomios tenían que encargarse de impartir enseñanzas sobre el tema para preparar a los médicos jóvenes que quisieran dedicarse a la medicina mental. A partir de 1877, ya no hubo necesidad de ello. La creación de la cátedra puso de manifiesto que la psiquiatría constituía una auténtica especialidad médica, con el prestigio y los recursos acordes con su categoría académica. Citando de nuevo a FREIDSON, los futuros alienistas podían ya recibir instrucción con “un *curriculum* que incluye ciertos contenidos teóricos *especiales* (científicamente probados o no)” que “pueden darse como declaración de la existencia de un cuerpo de conocimiento especial y de técnicas necesarias para el trabajo” de la psiquiatría (FREIDSON, 1970, págs. 134-135). Al mismo tiempo, los fortalecidos vínculos entre la psiquiatría del manicomio y el sistema universitario estatal estimularon la tendencia de la teoría psiquiátrica hacia cuerpos de saber más abstractos y formalizados.

Este aspecto constituye un vínculo fundamental entre la historia de la psiquiatría y la de las asignaturas escolares del *curriculum* de la enseñanza secundaria. Si bien es claro que los estudiosos universitarios se movieron para imponer una pauta de dominio sobre la construcción del conocimiento, ya fuera en forma de *curricula* o de teoría psiquiátrica, profesores y psiquiatras fueron los principales partícipes de estas pautas. En efecto, los psiquiatras, como sus homólogos en la enseñanza fueron “socializados” o disciplinados a través de las pautas de concesión de recursos y del trabajo a ellos asociado y de planes de carrera que legitimaran unas definiciones de categoría superior acerca del saber. Estas definiciones se derivan en gran medida de la influencia generalizada ejercida por los universitarios dentro del sistema de universidades del Estado. Para la medicina mental francesa de finales del siglo XIX, como para los profesores de geografía de enseñanza secundaria, la forma hegemónica del saber de categoría superior resaltaba características académicas que tenían que ver más con los intereses materiales de los profesionales ansiosos por acatar y aceptar los dictados de las estructuras de poder en pleno desarrollo, que con las técnicas concretas empleadas por los prácticos y con las necesidades y deseos de la clientela. Al adoptar la retórica de la ciencia positivista en sus reivindicaciones a favor de un saber académico, esotérico, sobre la locura, los psiquiatras franceses celebraban su liberación de lo que percibían como la original tutela de sus pacientes; como afirmaba el catedrático encargado del estudio clínico de la enfermedad mental en 1880, al trasladar el “eje” de la psiquiatría desde la psicología al estudio de las condiciones orgánicas y biológicas, la medicina mental no se limitaría ya al papel de “secretaria” de los pacientes, lo que suponía el laborioso trabajo de poner por escrito todo lo que dijeran sus clientes.

Resumiendo, el saber psiquiátrico francés del siglo XIX siguió una pauta evolutiva específica. Los orígenes del saber psiquiátrico en la Francia del siglo XIX eran de naturaleza utilitaria y práctica. Los psiquiatras se dedicaban a servir a la clientela del nascente sistema público de manicomios. Adoptaron una forma de psicoterapia orientada al individuo basada en la posibilidad de curación de la mayor parte de los enfermos mentales. Cuando los manicomios comenzaron a llenarse rápidamente de enfermos crónicos y pacientes incurables, los psiquiatras perdieron gran parte de su optimismo terapéutico. En consecuencia, empezaron a dedicar la mayor parte de su atención a la administración de los manicomios y a la gestión de los pacientes más que a la terapia activa. Este proceso se vio reforzado por el hecho de que la nueva generación de psiquiatras que sustituyó a los valiosos aficionados de la anterior generación, no compartía con ésta el mismo sentido de compromiso filantrópico con sus pacientes, mostrándose más preocupados por la elevación de su categoría profesional. El desentendimiento de la psiquiatría de sus objetivos originales se refleja en la historia social del saber en la aparición de una nueva forma de discurso psiquiátrico denominada "teoría de la degeneración". Representaba esta teoría la ruptura final con un enfoque de la locura relativamente humano y optimista, desde el punto de vista terapéutico. Beneficiaba los intereses de la psiquiatría porque se derivaba de un cuerpo de conocimientos de gran predicamento cultural, político y médico para un conjunto de votantes con sus propios intereses en relación con la gestión de las desviaciones. La teoría de la degeneración simbolizaba el advenimiento de la hegemonía universitaria sobre el saber de la práctica laboral, la descontextualización y abstracción del saber psiquiátrico favorecidas por su definición cada vez más concordante con las normas fijadas por los universitarios de la Facultad de Medicina. De este modo, el saber psiquiátrico se hizo más rígido y casi inútil para los psiquiatras dedicados a proporcionar una atención médica eficaz a sus pacientes internados; en realidad, esto "disciplinó" a los alienistas ahogando las innovaciones y apartando su atención de la tarea terapéutica avalada por el "tratamiento moral" original. No obstante, sus ventajas en otros aspectos fueron considerables. Permitió que la psiquiatría obtuviese del Estado francés la concesión de una categoría superior y recursos, fundamentales para su supervivencia y desarrollo como profesión. En un sentido más inquietante, permitió el tratamiento psiquiátrico de larga duración del paciente mental en cuanto objeto que debía ser clasificado y controlado, más que curado. En el abandono de su clientela original, la psiquiatría recuerda la pauta de evolución que descubriremos en las asignaturas escolares.

La geografía escolar en la Inglaterra del siglo XX

En 1976, la revista de geógrafos marxistas *Hérodote* entrevistó a FOUCAULT. La primera pregunta de los entrevistadores se refería a su trabajo, del que decían:

en gran medida coincide con nuestras reflexiones, y las nutre de material, sobre la geografía y, en sentido más general, sobre las ideologías y las estrategias del espacio. Nuestros planteamientos geográficos nos ponen en contacto con cierto número de conceptos utilizados por usted (saber, poder, ciencia, formación discursiva, mirada, *episteme*) y su arqueología ha ayudado a dirigir nuestra reflexión. Por ejemplo, la hipótesis que plantea en *The Archeology of Knowledge* (que una formación discursiva no se define en relación con un objeto concreto, estilo, juego de conceptos permanentes ni por la persistencia de una temática, sino que ha de aprehenderse en forma de sistema de dispersión regular de enunciados) nos permite hacernos una idea más clara del discurso geográfico. En consecuencia, nos sorprende su silencio en relación con la geografía.

(FOUCAULT, 1980)

A medida que fue desarrollándose la entrevista, salieron a la luz los aspectos imperiales, militares y nacionales de la geografía, hablando FOUCAULT del poder-saber en relación con la geografía.

Cuando puede analizarse el saber en términos de región, dominio, implantación, desplazamiento, trans-posición, podemos aprehender el proceso mediante el que el poder funciona como una forma de poder y expande los efectos del poder. Existe una administración del saber, una política del saber, relaciones de poder que pasan a través del saber y que, si tratamos de transcribirlas, nos llevan a considerar formas de dominación designadas mediante nociones tales como campo, región y territorio. Y la expresión político-estratégica constituye un indicio de cómo lo militar y la administración se inscriben en realidad tanto en un terreno material como mediante formas de discurso.

(*Ibid.*, pág. 69)

Hacia el final de la entrevista, FOUCAULT se expresa con mayor claridad sobre algunos contenidos de la geografía y sus relaciones con el “discurso del derecho”.

Cuanto más profundizo, más me parece que la formación de los discursos y la genealogía del saber han de analizarse en términos de tácticas y estrategias de poder y no en relación con tipos de consciencia, modos de percepción y formas de ideología. Las tácticas y las estrategias se desplegaron mediante implantaciones, distribuciones, demarcaciones, control de territorios y organizaciones de dominios que podrían dar lugar con facilidad a un tipo de geopolítica en donde mis preocupaciones se unirían con sus métodos. Un tema que me gustaría estudiar en los próximos años es el del ejército como matriz de organización y saber; haría falta estudiar la historia de la fortaleza, la “campaña”, el “movimiento”, la colonia, el territorio. En realidad, la geografía ha de estar necesariamente en el centro de mis preocupaciones.

(*Ibid.*, pág. 77)

Pero en la historia de una asignatura escolar se produce una interesante relación e interrelación entre la asignatura como contenido y la asignatura como forma. En ambos casos, ésta sigue funcionando como creadora de subjetividades. La mayor parte de la entrevista con FOUCAULT se centró, sin duda, en aspectos de contenido geográfico, a causa de las preocupaciones de los geógrafos de la revista por su contenido temático. Pero la relación poder-saber tiene que ver fundamentalmente con la forma que abraza y adopta el *curriculum* escolar, porque además de servir para transmitir contenidos a los alumnos, la asignatura escolar sirve también a otros muchos elementos: en especial, al Estado y a los grupos profesionales implicados en la enseñanza. Centrándonos en la historia de las asignaturas escolares en las escuelas inglesas del siglo xx, nos es posible explorar las analogías entre la historia precedente de la psiquiatría en Francia y aspectos de la enseñanza en Inglaterra. Los profesores de las asignaturas escolares formaron grupos profesionales que, como en el caso de los psiquiatras franceses, estaban comprensiblemente preocupados por la adquisición de una categoría profesional y por la obtención de recursos. De nuevo, el Estado constituía un patrocinador importante y los grupos profesionales de docentes abrazaron una retórica que elevase al máximo la ayuda del Estado. Analizando la retórica empleada en la promoción de las asignaturas escolares, podemos hacernos una idea de las tareas de la enseñanza. Como veremos, hay una serie de poderosas analogías con la forma de asegurarse los psiquiatras la ayuda del Estado. Dentro de estas analogías, la relación entre los profesionales y sus clientes-alumnos-internos ocupa un papel central y, junto a esto, la posición del saber especializado como indicador e ingrediente principal de esta relación y de la que se desarrolla entre los grupos profesionales y el Estado.

El establecimiento y la promoción de la geografía como asignatura escolar

A finales del siglo xix, la geografía comenzó a ocupar un lugar en el *curriculum* de las escuelas elementales e institutos (*grammar schools*) públicos de Gran Bretaña. La asignatura surgía a partir de unas primeras etapas en las que parece haber sido poco más que una aburrida colección de hechos y personajes geográficos que, como H. T. MACKINDER (1887) —uno de los padres fundadores de la geografía— decía, “añade una cantidad siempre creciente que conservar en la memoria”. En esta época, la geografía era una asignatura que carecía de titulación, por estar fuera de las universidades. En parte para resolver este problema, MACKINDER planteó esta cuestión en 1887: “¿Cómo podemos convertir en disciplina la geografía?” Pero este autor era consciente de que la demanda de una geografía académica que se enseñara en las universidades sólo podía engendrarse mediante el logro de una posición de mayor credibilidad en las escuelas. Esencialmente, la geografía tenía que establecer su credibilidad intelectual y pedagógica

en las escuelas públicas e institutos de mayor categoría. En estas escuelas, la posición ocupada por la asignatura, carente de plena categoría académica, como parte sustancial del *curriculum* seguía siendo insegura.

En las escuelas elementales, se vieron rápidamente las posibilidades utilitarias y pedagógicas de la geografía en la educación de los niños de clase trabajadora. Así, la instauración de la asignatura aumentó considerablemente durante el período inmediato posterior a la *Education Act* de 1870. En 1875, la “geografía elemental” figuraba en la lista principal de “asignaturas de clase” de las que se examinaban en las escuelas elementales.

Dada su limitada base en el sector de la enseñanza primaria y secundaria, los promotores de la geografía empezaron elaborando planes para la creación de una asociación relacionada con la asignatura. En 1893, se fundó la *Geographical Association* “para promover el conocimiento de la geografía y su enseñanza en todas las categorías de instituciones educativas, desde la escuela preparatoria hasta la universidad en el Reino Unido y en el extranjero”⁶. Las etapas cronológicas tendentes a la formación de la Asociación en 1893 estuvieron bien planeadas, de manera que rápidamente comenzó a operar como grupo de presión a favor de la asignatura. Dos años más tarde, la *Bryce Commission* informó a favor y sus recomendaciones fueron recogidas por la *Education Act* de 1902. Más tarde, las regulaciones de la enseñanza secundaria de 1904 definieron las asignaturas tradicionales que deberían impartirse en la enseñanza secundaria; la inclusión de la geografía en las regulaciones constituyó un hito fundamental para su aceptación y reconocimiento y para la inclusión generalizada de los exámenes oficiales de geografía en la enseñanza secundaria. La aparición de los exámenes oficiales como factor definitorio de los *currícula* de enseñanza secundaria hacia 1917 se refleja con toda claridad en el repentino incremento de ingresos de nuevos miembros registrados en la Asociación en torno a esa fecha. En esta etapa, se incluyó la geografía como asignatura principal en las regulaciones de muchos tribunales de examen, tanto para la obtención del *School Certificate* como para la del *Higher School Certificate*. No obstante, algunos tribunales incluyeron la geografía sólo en calidad de “asignatura secundaria”.

La fundación de una asociación de profesionales de la materia constituía sólo una primera etapa para su inclusión como asignatura; ésta requería también un plan general orientado a su establecimiento en los diversos sectores educativos mencionados en sus estatutos de constitución. En una conferencia sobre enseñanza de la geografía pronunciada en la *British Association* en septiembre de 1903, MACKINDER (1903) esbozó una estrategia de cuatro puntos para establecer la asignatura:

Primero, debemos estimular las escuelas universitarias de geografía, en las que puedan formarse los geógrafos...

Segundo, debemos persuadir a toda costa a algunas escuelas secun-

⁶“Manifesto of Geographical Association”, impreso en la contraportada de todos los números de *Geography*.

darias para que pongan toda la enseñanza de la geografía en la escuela en manos de un maestro con preparación geográfica...

Tercero, debemos encontrar mediante el diálogo y la experimentación cuál es el mejor método progresivo para conseguir la aceptación de todos y, sobre ese método, basar nuestro esquema de examen.

Por último, las hojas de examen deben ser preparadas por profesores de geografía en ejercicio.

Esta estrategia se parece mucho a la petición de los sindicatos para el cierre de las tiendas. El profesor de geografía ha de elaborar los exámenes y escoger aquellos que contribuyan mejor a la “aceptación común” de la asignatura. Todavía no aparece la pretensión de que el interés de los alumnos constituya el criterio principal; la enseñanza de la geografía ha de estar exclusivamente en manos de profesores preparados y ha de estimularse a las universidades para que establezcan escuelas de geografía “en las que puedan formarse los geógrafos”.

En el período inmediato posterior a este pronunciamiento, la *Geographical Association* siguió manteniendo la primitiva retórica acerca de la utilidad de la asignatura; el cambio fue implantándose poco a poco. Así, en 1919, descubrimos que “al enseñar geografía en las escuelas, tratamos de preparar a los futuros ciudadanos para que imaginen con precisión la interacción de las actividades humanas con sus condiciones topográficas”. Ocho años más tarde escuchamos que “los viajes y la correspondencia se han generalizado; los dominios británicos alcanzan a todos los climas y sólo estos hechos son suficientes para asegurar que la asignatura ocupará un lugar importante en el horario escolar” (*Hadlow Report*, 1927). Al lado de estas exigencias utilitarias y pedagógicas, la *Geographical Association* comienza a exponer argumentos más “académicos”. Pero, por ahora, los intereses utilitarios y pedagógicos estaban sobre el tapete. Así, en la década de 1930, el *Norwood Committee* se ocupaba de la forma en que la geografía parecía cambiar sin problemas su orientación y definición, introduciéndose en el terreno de otras asignaturas y disciplinas. Sobre todo, estaba preocupado por la tentación suscitada por lo que denominaba “expansibilidad de la geografía”, porque “ambiente es un término que se amplía sin dificultad para abarcar todas las condiciones y todas las fases de actividad que constituyen la experiencia cotidiana normal”.

Los resultados de esta “expansibilidad” de la geografía escolar aparecen más tarde en HONEYBONE (1954), que afirma que, hacia 1930, la geografía “se convirtió cada vez más en una asignatura ‘de ciudadanía del mundo’, con los ciudadanos separados de su ambiente físico”. Explicaba esto en parte por la expansión “bajo la influencia Norteamericana” de “una metodología que proclama que toda la educación debe estar relacionada con la experiencia cotidiana de los niños”. Por tanto, mediante el trabajo de estos profesores poco o nada preparados respecto a la asignatura, “hacia 1939, la geografía había quedado lamentablemente desequilibrada; se había abandonado la síntesis geográfica, y el único valor educativo de la asignatura se perdía en

un frenesí de generalizaciones sociales y económicas”. El problema central seguía consistiendo en el establecimiento de departamentos en las universidades en donde pudieran formarse los geógrafos y fuera posible controlar y orientar cambios minuciosos a favor de la pertinencia y la utilidad de la asignatura para los alumnos. Para conseguir este objetivo, la *Geographical Association* comenzó a promover argumentos más “académicos” en relación con la asignatura. Así, descubrimos que, en 1927, “el objetivo principal de la buena enseñanza de la geografía consiste en desarrollar, como en el caso de la historia, una actitud mental y una forma de pensar característica de la asignatura” (HONEYBONE, 1954).

La creciente presentación académica de la asignatura escolar presionó más a las universidades para responder a la demanda de preparación de especialistas en geografía. Como ha señalado uno de los últimos presidentes de la *Geographical Association*, “el reconocimiento de la categoría de nuestra asignatura situándola entre las disciplinas universitarias... no se habría logrado sin el considerable estímulo y las demandas surgidas de las escuelas” (GARNETT, 1969). La declaración, siendo correcta, presenta los orígenes de los problemas de categoría encontrados por la geografía en las universidades. Como David WALKER (1975) señalaba no hace mucho, “todavía podemos encontrar a algunos miembros importantes de nuestras antiguas universidades que la desprecian como asignatura escolar”. En consecuencia, hasta hace poco, los geógrafos siguieron siendo una profesión universitaria frustrada a causa de lo que WOOLRIDGE describe como:

la extendida creencia entre nuestros colegas y asociados de que carecemos de categoría académica y de respetabilidad intelectual. Se concede que la geografía tenga un uso limitado en sus niveles más bajos. Muchos niegan implícitamente que pueda reivindicarse de forma válida su categoría de asignatura superior.

(Citado en DAVID, 1973)

No obstante, WOOLRIDGE insinúa que la principal barrera que hay que atravesar consiste en la aceptación en los niveles inferiores: “se admite que si ha de enseñarse geografía en las escuelas, ha de aprenderse en las universidades” (*ibid.*).

El período siguiente a 1945 parece haber sido crítico para la aceptación y consolidación de la geografía en el sector universitario. La profesora Alice GARNETT explicaba en 1968 por qué tuvo tanta importancia este período:

Hasta después de la Segunda Guerra Mundial, en general, la dirección de los departamentos no recaía en geógrafos que hubiesen recibido una preparación formal en la disciplina, por lo que el tiempo ha difuminado o eliminado la mayor parte de las marcadas diferencias y contrastes que aparecían en el carácter de la asignatura.

(GARNETT, 1969, pág. 368)

En 1954, HONEYBONE pudo escribir un resumen sobre la aceptación final y el establecimiento de la geografía como disciplina universitaria.

En las universidades, se ha producido un avance sin precedentes en el número de profesores y en el ámbito de trabajo de los departamentos de geografía. Sólo en la Universidad de Londres hay en la actualidad seis cátedras, de las cuales cuatro son de creación relativamente reciente. La cantidad de estudiantes, tanto graduados como no graduados, es mayor que nunca. Muchos de los colegios de preparación y departamentos universitarios de educación tienen mucho que ver con este progreso; los empresarios están comprobando el valor de la amplitud de la formación universitaria en geografía, y el *Civil Service** ha elevado hace poco la categoría de la geografía en sus exámenes superiores. En realidad, por todas partes podemos ver signos de que, por fin, la geografía está logrando su completa aceptación como disciplina fundamental en las universidades y que los geógrafos son bienvenidos en el comercio, la industria y las profesiones liberales porque son hombres y mujeres bien formados.

(HONEYBONE, 1954)

De este modo, a mediados de la década de 1950, la geografía había accedido a la etapa crucial de la aceptación como asignatura. La selección de las materias se “determinó en gran medida mediante los juicios y prácticas de los especialistas académicos que dirigieron investigaciones en este campo” (*ibid.*). Por supuesto, la adopción final de la geografía por las universidades supuso que el control de la definición de la asignatura quedase en manos de los especialistas académicos. El contexto en el que se desenvolvían estos especialistas estaba sustancialmente al margen de las escuelas; sus actividades y motivaciones personales, su categoría y preocupaciones sobre su carrera se situaban en el contexto universitario. Las preocupaciones de los alumnos, que no estaban representados por nadie, tuvieron cada vez menos peso en la definición de esta disciplina académica establecida con pleno derecho. Pronto se hicieron patentes las consecuencias en las escuelas. En 1967, el informe sobre *Society and the Young School Leaver* señalaba que el alumno de geografía se sentía “en el mejor de los casos, apático; en el peor, resentido y rebelde frente a la geografía... que le parece no tener nada que ver con el mundo adulto en el que pronto se va a integrar” (*Report* 1967). El informe añade:

Una causa frecuente de fracaso parece ser que a menudo el curso se basa en la creencia tradicional de que cada asignatura tiene un cuerpo de contenidos independiente que cada alumno que deja la escuela ha de conocer. En los cursos menos satisfactorios, este cuerpo de conocimientos aparece en el *curriculum* sin tener en cuenta en absoluto las necesidades de los chicos y chicas, y sin ningún planteamiento acerca de su pertinencia.

*El *Civil Service* es el equivalente de nuestra “Administración Civil del Estado”. (*N. del T.*)

La amenaza que se cernía sobre la geografía comenzó a apreciarse en el nivel más elevado. Un miembro de la *Executive and Honorary Secretary of the Geographical Association* recuerda que “la asignatura empezó a perder contacto con la realidad... la geografía se labró una mala reputación⁷. David GOWING (1973), profesor de un colegio universitario, vio el mismo problema en relación con la asignatura y afirmaba:

Debemos reconocer la necesidad de considerar nuestros objetivos con una mirada nueva y volver a examinar el papel y la naturaleza de la geografía en la escuela. No es difícil averiguar las causas de la creciente insatisfacción. Los alumnos notan que los *curricula* actuales tienen poco que ver con sus necesidades, de manera que su nivel de motivación y comprensión es bajo. A los profesores les preocupa que el aumento en la edad de salida de la escuela y ciertas formas de reorganización comprensiva puedan exacerbar los problemas.

El creciente control de la geografía por los especialistas universitarios planteó evidentes problemas para la asignatura de las escuelas. Para volver a aprehender el sentido de utilidad y pertinencia de los primeros tiempos, la asignatura debería centrarse más en las necesidades del alumno promedio y del situado en un nivel inferior a la media. Sin embargo, en determinadas universidades y en algunas secciones de elevada categoría de la enseñanza secundaria, la geografía sigue teniendo que afrontar problemas relativos a su categoría académica.

Los avances habidos en la geografía universitaria después de la Segunda Guerra Mundial ayudaron en parte a la aceptación de la geografía como asignatura adecuada para los niños más capaces, pero los problemas siguieron vigentes. En 1968, indicaba MARCHANT: “Al menos, la geografía va alcanzando respetabilidad intelectual en las corrientes académicas de nuestras escuelas secundarias. Pero la batalla aún no está ganada.” Para lograr su total aceptación por las universidades y niveles superiores de la enseñanza secundaria, la geografía tuvo que renunciar en adelante a sus intenciones pedagógicas y utilitarias. La paradoja suprema consiste en que la crisis de la geografía en las escuelas a finales de la década de 1960, no produjo cambio alguno que pudiera haber acercado a su ámbito a mayor cantidad de alumnos, sino variaciones en el sentido opuesto en aras de la completa aceptación académica. El empuje final a favor del reconocimiento de su categoría se centró alrededor de la “nueva geografía”, que pasó de una geografía regional a datos más cuantitativos y a la construcción de modelos. La batalla a favor de la nueva geografía constituyó quizá el choque final entre la tradición geográfica pedagógica y utilitaria (en especial la de los geógrafos de campo y algunos regionalistas) y la de quienes buscaban la plena aceptación académica.

En consecuencia, la geografía logró la plena aceptación académica, como asignatura escolar de categoría superior y con una dotación acorde con

⁷Entrevista, 30 de junio de 1976.

su nivel y, asociada con este cambio de categoría, como “disciplina” académica universitaria de pleno derecho. El control de la asignatura pasó a manos de los estudiosos de las universidades, desligados del mundo escolar. Los alumnos-clientes de la escuela tuvieron que enfrentarse a una asignatura escolar definida por quienes no tenían relación alguna con su medio ni con la preocupación por la forma de aprender de los estudiantes. No tiene nada de sorprendente que la mayoría de los alumnos escolares reaccionen contra este saber extraño “con pasividad y resignación, preludio del desencanto” (MARCHANT, 1965). En geografía, como en todas las demás asignaturas “de categoría”, la inmensa mayoría dejará la escuela sin la codiciada calificación A* en los exámenes. De este modo, estará cerrándose la puerta de acceso a la universidad, a cuyo fin, como hemos visto y se ha reconocido, se ha reestructurado toda la asignatura.

Los procesos y luchas que marcan la aparición de la geografía como materia escolar en Inglaterra ponen de manifiesto relevantes características de la “profesionalización” y modernización de la asignatura. En sus primeros tiempos prevalecen los argumentos utilitarios como apoyo del Imperio. El contenido de la asignatura refleja estas preocupaciones nacionales e imperiales. Se educa a los niños en una particular versión de la identidad nacional y económica. Pero la geografía sigue siendo una asignatura marginal y de categoría inferior en las escuelas públicas y en los institutos en donde estudian los niños de las clases media y alta.

Por tanto, era claro que el contenido de la asignatura estaba al servicio de determinados intereses de grupo, aunque la forma de la misma seguía siendo problemática. La geografía del imperio era una aburrida colección de hechos y nombres, ya fuesen de “cabos y golfos” o de “casas en muchos países”. La profesionalización de la geografía exigía seguir al pie de la letra la estrategia de cuatro puntos de MACKINDER. Tenía que haber “escuelas universitarias de geografía en las que pudieran prepararse los geógrafos”. Pero, una vez establecidos, estos departamentos universitarios comenzaron a “preparar geógrafos” sobre todo a imagen de sí mismos y no de las escuelas secundarias ni de la nación y el imperio. Las pautas de categoría y prestigio en las universidades se convirtieron en los principales factores para la posterior definición de la geografía. A partir de entonces, su formación discursiva se derivó de las pautas y tenencias simbólicas que prevalecían entre los universitarios. La asignatura se presentaba como “disciplina”, cuerpo coherente de conocimientos con la categoría y el rigor de una disciplina científica. La formación discursiva culminante de la transformación de la categoría de la geografía concordaba sobre todo con las preocupaciones sobre la categoría y el prestigio de los profesionales universitarios del momento. En último extremo, la geografía, ya fuese para las escuelas secundarias o para la enseñanza superior, se rigió por las necesidades y preocupaciones

*Correspondiente a la calificación denominada *Advanced level* obtenida en el Certificado General de Educación Secundaria y que es requisito indispensable para el acceso a la enseñanza superior universitaria. (N. del R.)

de aquéllos. En el proceso de establecimiento académico, la profesión geográfica aceptó la hegemonía de los universitarios, cuyo resultado fue un contenido y una forma determinados de la asignatura creados a imagen de aquellos universitarios.

La íntima conexión entre la categoría académica y los recursos disponibles constituye una característica fundamental de nuestro sistema educativo. El origen de esta conexión está en el sistema de exámenes creado por las universidades desde finales de la década de 1850 y culminando en el sistema de titulaciones establecido en 1917. En consecuencia, las llamadas asignaturas "académicas" promueven exámenes adecuados para los estudiantes "capaces", al contrario que las otras asignaturas.

La obra de E. M. BYRNE proporciona datos sobre la asignación de recursos en las escuelas. Dice:

Hemos visto que hay dos supuestos, que pueden ponerse en tela de juicio, que subyacen siempre a la planificación educativa y la consiguiente asignación de recursos para los niños más capaces. Primero, que éstos han de pasar necesariamente más tiempo en la escuela que los alumnos que no acceden a los institutos y, segundo, que necesitan mayor número de docentes, un profesorado mejor pagado y más dinero para equipo y libros.

(BYRNE, 1974)

Las consecuencias del tratamiento preferente de las asignaturas académicas para los intereses materiales de los profesores son evidentes: proporciones de profesorado más favorables, salarios más elevados, mejores rentas de capitación, más puestos de categoría superior, mejores perspectivas de carrera. El vínculo entre categoría académica y asignación de recursos proporciona el mejor marco explicativo para comprender el imperativo de convertir en académica una asignatura. Básicamente, como se asignan más recursos para los exámenes académicos de las asignaturas enseñadas a los alumnos más capaces, el conflicto respecto a la categoría del saber examinable es, sobre todo, una batalla sobre los recursos materiales y las perspectivas de carrera de cada profesor o comunidad relacionada con la asignatura.

La asignación de recursos procedentes del gobierno del Estado y de las administraciones locales requería la influencia del patrocinio de la universidad sobre la geografía escolar. Los grupos profesionales implicados en la promoción de la asignatura tenían que aceptar el control de los universitarios sobre la definición y el establecimiento académico de su asignatura. La relación entre el cuerpo profesional de conocimiento y los clientes de las escuelas secundarias guarda importantes analogías con las relaciones halladas entre el saber psiquiátrico y sus clientes. Las demandas de los profesionales y de los patrocinadores estatales parecen tener mucho en común, lo suficiente para impulsar sustanciales investigaciones posteriores.

Conclusión

La comparación entre la psiquiatría francesa y el saber psiquiátrico con la enseñanza inglesa y el saber escolar revela algunas semejanzas notables. Estas semejanzas se mantienen entre siglos distintos y entre culturas diferentes, por lo que parecen indicar determinadas continuidades de objetivos sociales.

Los psiquiatras franceses llegaron a un evidente intercambio con el Estado. A cambio de categoría y recursos, renegaron de su optimismo terapéutico y utilitarismo originales. El desarrollo de un cuerpo de conocimiento (teoría de la degeneración) dio fundamento a una práctica y a un poder institucional que facilitaba en el asilo la vigilancia de los pacientes y su moralización a través de la interiorización reguladora de los valores y actitudes de las clases dirigentes. Este estilo psiquiátrico de “tratamiento” disciplinario fue el más efectivo porque parecía una alternativa humana y de sentido común a dejar que los lunáticos de la nación se perdiesen por las calles. Asimismo, constituyó un capítulo importante de la campaña del Estado francés durante la segunda mitad del siglo XIX, para controlar y gestionar los grupos sociales considerados peligrosos mediante la construcción de mentalidades dóciles y socialmente aceptables y no a través de una política coercitiva.

En el desarrollo de la enseñanza, el saber propio de la asignatura escolar evolucionó de forma similar. Los profesores de la asignatura, en el caso de la geografía, renegaron de su optimismo social y pedagógico original para conseguir ascender de categoría y obtener recursos. En la fase en la que se logró el establecimiento académico de la asignatura, cuando se definió la geografía como asignatura escolar de categoría superior con mayores recursos y financiación, los estudiantes se mostraban “en el mejor de los casos, apáticos; en el peor, resentidos y rebeldes frente a la geografía”. En el punto superior de su aceptación política, los clientes de la geografía escolar adoptaban frente a ella una postura de “pasividad y resignación, preludio del desencanto”. Sin embargo, su alienación los diferenció más ante la hegemonía social y la definición de categoría superior del saber abstracto de la asignatura; proceso que reforzó la devaluación del trabajo práctico-manual y la descalificación de la mayoría en relación con las recompensas materiales que sólo podían alcanzarse a través de la titulación académica.

En cierto sentido, puede considerarse que las historias de la psiquiatría y de la geografía atravesaron tres etapas. La primera consistió en un período de optimismo profesional y compromiso pleno con las preocupaciones e intereses de los clientes/alumnos. La segunda etapa fue un período en el que se desarrolló un cuerpo de conocimientos profesionales/curriculares. En el caso de la psiquiatría, éste consistió en la teoría de la degeneración; en el de la geografía, el cuerpo de conocimientos se centró en las preocupaciones imperiales y territoriales. Estos nuevos cuerpos de conocimientos empezaron a influir de forma sustancial en la naturaleza de las relaciones

profesionales con los clientes/alumnos. Por último, en la tercera etapa, en las universidades, en las que se institucionalizó la materia en cuestión, surgió un cuerpo de conocimientos abstraído de manera más sistemática. Desde este nuevo ambiente, más desligado de las circunstancias concretas, se producen y reproducen las futuras definiciones del cuerpo profesional de conocimientos.

Por tanto, parece que la psiquiatría y la enseñanza pueden presentar la misma “morfología de reforma”, con palabras de Carl KAESTLE (1972); en cuanto instituciones públicas, las escuelas y los asilos tienen más cosas en común de lo que se pensaría a primera vista. En ambos casos, el saber suponía el poder de profesionales preparados y titulados para desplazar a aficionados de valía en la práctica institucional y para cumplimentar las tareas del Estado de clasificar y subordinar los grupos desfavorecidos. No obstante, los profesionales, logrando importantes prebendas, experimentaron su propio proceso “normativo” y disciplinario. En muchos aspectos significativos, las condiciones de su práctica dejaron de estar definidas por los propios prácticos, siendo formuladas, en cambio, por “estudiosos” especialistas y funcionarios muy alejados de los lugares en los que se prestaban los servicios. La tutela del Estado sustituyó a la relativa flexibilidad y libertad para innovar que caracterizó los orígenes de las escuelas públicas y la medicina de los manicomios. Por ejemplo, los profesores tuvieron que someterse al creciente control ejercido por los exámenes, programas, libros de texto y formación del profesorado. Nosotros sostenemos que, hasta que se reconozcan y examinen con todo detenimiento las complejas relaciones entre poder profesional y saber profesional, este proceso bidimensional de disciplina de la subjetividad en “cuerpos dóciles” impedirá que la enseñanza se convierta en auténtica “educación” y la psiquiatría se transforme en sinónimo de salud mental.

Bibliografía

- ACKERKNECHT, E. H. (1965). *A Short History of Psychiatry*, traducido por Sula Wolff. Nueva York: Hafner.
- Annales E. S. C. (1978). Traducido por Elborg Forster y Patricia M. Ranum. Baltimore: Johns Hopkins University Press, págs. 180-212.
- BING, F. (1983). “La théorie de la dégénérescence”, en J. Postel y C. Quérel (eds.), *Nouvelle histoire de la psychiatrie*. Toulouse: Privat, págs. 251-356.
- BLEANDONU, G. y LE GAUFEY, G. (1978). “The creation of the insane asylums of Auxerre and Paris”, en R. Forster y O. Ranum (eds.) *Deviants and the Abandoned in French Society*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- BYNUM, W. F., PORTER, R. y SHEPHERD, M. (eds.) (1985). *The Anatomy of Madness: Essays in the History of Psychiatry*, vols. 1-2. Londres y Nueva York: Tavistock.
- (1985). “Degeneration and hereditarianism in French mental medicine 1840-1890”, en Bynum, Porter y Shepherd, *op. cit.*, vol. 1, *People and Ideas*, págs. 188-232.
- BYRNE, E. M. (1974). *Planning and Educational Inequality*. Slough: NFER, pág. 29.
- CASTEL, R. (1976). *L'ordre psychiatrique: L'âge d'or de l'aliénisme*. Paris: Editions de minuit. (Trad. cast.: *El orden psiquiátrico. La edad de oro del alienismo*. Madrid, La Piqueta, 1980.)

- CORRIGAN, P. y CURTIS, B. (1985). "Education, inspection and state formation: A preliminary statement", Canadian Historical Association, *Historical Papers*, págs. 156-171.
- CURTIS, B. (1983). "Preconditions of the Canadian state: Educational reforms and the construction of a public in Upper Canada 1837-1846", *Studies in Political Economy: A Socialist Review*, 10 (Invierno): 99-121.
- DAVID, T. (1973). "Against geography", en D. Bale, N. Graves y R. Walford (eds.) *Perspectives in Geographical Education*. Edinburgo: Oliver and Boyd, págs. 12-13.
- DOWBIGGIN, I. (1985). "French psychiatry, hereditarianism and professional legitimacy 1840-1900", *Research in Law, Deviance, and Social Control*, 7: 135-165.
- FOUCAULT, M. (1979). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, traducido por Alan Sheridan. Nueva York: Vintage, págs. 27, 137-138. [Trad. cast.: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid, Siglo XXI, 5ª edic., 1986. (Original: *Surveiller et punir: naissance de la prison*, 1975.)]
- (1980). "Questions on geography", en M. Foucault (ed.) *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Brighton: Harvester Press, pág. 63. [Trad. cast.: "Preguntas a Michel Foucault sobre la Geografía", en M. FOUCAULT: *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 2ª edic., 1979, págs. 111-124. (Original: "Questions à Michel Foucault sur la Géographie", *Herodote*, nº 1, primer trimestre de 1976, págs. 71-85.)]
- FREIDSON, E. (1970). *Professional Dominance*. Nueva York: Atherton, pág. 106. Citado en A. T. Scull (1979) *Museums of Madness: The Social Organization of Insanity in Nineteenth-Century England*. Harmondsworth: Penguin, pág. 141.
- GARNETT, A. (1969). "Teaching geography: Some reflections", *Geography*, 54: 387.
- GIROUX, H. A. (1983). "Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis", *Harvard Educational Review*, 53: 257-293.
- GOLDSTEIN, J. (1984). "Moral contagion: A professional ideology of medicine and psychiatry in eighteenth- and nineteenth-century France", en Gerald L. Geison (ed.) *Professions and the French State 1700-1900*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press, págs. 181-222.
- (1987). *Console and Classify: The French Psychiatric Profession in the Nineteenth Century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOWING, D. (1973). "A fish look at objectives", en R. Watford (ed.) *New Directions in Geography Teaching*. Londres: Longman, pág. 153.
- Hadlow Report (1927). *Report of the Consultative Committee: The Education of the Adolescent*, Board of Education. Londres: HMSO.
- HONEYBONE, R. C. (1954). "Balance in geography and education", *Geography*, 34: 186.
- JONES, C. (1980). "The treatment of the insane in eighteenth- and early nineteenth-century Montpellier", *Medical History*, 24: 372-390.
- KAESTLE, C. F. (1972). "Social reform and the urban school", *History of Education Quarterly*, 12: 218.
- LUNIER, L., COSTANS, A. y DUMESNIL, E. (1876). *Rapport générale à M. le Ministre de l'intérieure sur le service des aliénés*. París: Imprimerie nationale.
- MACKINDER, H. J. (1903). "Report of the discussion on geographical education", *Geographical Teacher*, 2: 95-101. Londres.
- (1887). "On the scope and methods of geography", *Actas de la Royal Geographical Society*, 9.
- MARCHANT, E. C. (1965). "Some responsibilities of the teacher of geography", *Geography*, 3: 133.
- (1968). "Some responsibilities of the teacher of geography", *Geography*, 3.
- NYE, R. A. (1984). *Crime, Madness, and Politics in Modern France: The Medical Concept of National Decline*. Princeton: Princeton University Press.
- PETIT, J. (1980). "Folie, language, pouvoirs en Maine-et-Loire 1800-1941", *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 27: 529-564.
- PINKNEY, D. H. (1986). *Decisive Years in France 1840-1847*. Princeton: Princeton University Press.
- POSTEL, J. y QUÉTEL, C. (eds.) (1983). *Nouvelle histoire de la psychiatrie*. Toulouse: Privat.
- Report (1967). *Society and the Young School Leaver*, Documento de trabajo nº 11. Londres: HMSO, pág. 3.

- RITTI, A. (1914). *Histoire des travaux de la Société médico-psychologique et éloges de ses membres*, vols. 1-2. París: Mason.
- ROTHMAN, D. J. (1971). *The Discovery of the Asylum: Social Order and Disorder in the New Republic*. Boston y Toronto: Little, Brown.
- SCULL, A. T. (ed.) (1981). *Madhouses, Mad-Doctors, and Mad-Men: The Social History of Psychiatry in the Victorian Era*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- SEMELAINNE, R. (1930-1932). *Les pionniers de la psychiatrie française avant et après Pinel*, vols. 1-2. París: Baillière.
- SHORTT, S. E. D. (1986). *Victorian Lunacy: Richard M. Bucke and the Practice of Late Nineteenth-Century Psychiatry*. Cambridge: Cambridge University Press, págs. 100-109.
- WALKER, D. (1975). "The well-rounded geographers", *The Times Educational Supplement*, 28 Noviembre, pág. 6.
- YOUNG, M. (1971). "An approach to the study of curricula as socially organized knowledge", en M. Young (ed.) *Knowledge and Control*. Londres: Collier MacMillan, págs. 19-46.

Tercera Parte
Discurso y política

CAPÍTULO VII

La deconstrucción de la hegemonía Política multicultural y respuesta populista

Por *John KNIGHT, Richard SMITH y Judith SACHS*

¿Competición de textos?

En los últimos años se ha suscitado un interés creciente por la naturaleza del saber, su constitución y los efectos que las clases de saber producen en las prácticas institucionales. Este interés ha minado ciertos presupuestos de certidumbre al afirmar que los conjuntos de convenciones básicas y metodológicas ("disciplinas") y los hechos que producen ("conocimiento") también están sujetos a la crítica ("deconstrucción"). La propia idea de verdad ha sido objeto de una deconstrucción radical, de manera que sus condiciones de producción y consumo han de incluirse en su definición. A su vez, se considera que determinadas concepciones de la verdad sobre la condición del mundo prevalecen sobre otras versiones concurrentes a causa de ciertas peculiaridades de tiempo, espacio y condiciones sociales que proporcionan las reglas que especifican la verdad y el papel económico y político que desempeñan (FOUCAULT, 1980, pág. 132).

En ningún otro aspecto resulta más adecuado este interés que en la valoración de las políticas oficiales de los Estados. Estas políticas o normativas tratan de representar el mundo en términos concretos como si ciertas prácticas surgieran de ellas de modo "natural". Adaptan las metodologías científicas y la teoría de las ciencias sociales con el fin de crear una realidad racional, objetiva, sin resquicios, que afecta a la sensibilidad de la conciencia nacional popular. De este modo, estas políticas emiten relatos que, interpretados por el público al que se dirigen, quedan vacíos de significado y se rellenan con los mitos sociales al uso (BARTHES, 1973). Así, los relatos

NOTA: Presentamos una comunicación semejante en la conferencia de la *Australian Association for Research in Education* de 1984. Véase también *New Education*, 10, 1988. Este capítulo es una versión modificada de una comunicación presentada en la conferencia inaugural del *Institute for Cultural Policy Studies*, de la Griffith University, en 1988.

concurrentes se transforman en recursos para descifrar y recodificar la política oficial o, dicho de otro modo, para que entren en colisión o en colaboración con ella.

Estas cuestiones se pusieron de manifiesto en una importantísima preocupación de la época de la *Australian Schools Commission*¹: la educación multicultural, que consideramos aquí tal como se estructuró en Queensland, estado australiano. Examinaremos dos versiones opuestas de “multiculturalismo” y “educación”: la del documento político de trabajo *Education For a Multicultural Society* (MS), del *Queensland Education Department*, de 1979, y la respuesta del grupo de presión fundamentalista sobre enseñanza STOP/CARE (SC)², de 1981.

Trataremos de esclarecer aquí las protestas de veracidad que ambos textos enarbolan en la lucha por el poder, y de identificar los mecanismos discursivos utilizados para lograr una “política” estatal relativa al multiculturalismo y la enseñanza. Mostraremos las continuidades epistémicas significativas en ambos textos (y los discursos en las que se esconden) que asumen y brindan apoyo a las condiciones materiales de desigualdad y las relaciones de poder y subordinación en la formación social de Queensland. En ese contexto, yuxtaponemos algunos temas de los textos que indican diferencias y luchas, así como la continuidad epistémica en la constitución de la normativa. Y, como FOUCAULT (1970, 1972, 1977) ha puesto de manifiesto, el material y los hechos, en apariencia específicos o localistas, iluminan las características discursivas y estructurales más generales cuyos efectos sobre la configuración e implementación de la política educativa permanecen en gran medida ocultos.

Competición de textos

Antes de 1978, el *Queensland Department of Education* carecía de normativa sobre la educación multicultural. Las iniciativas federales proporcionaban un clima adecuado y la necesaria financiación para ese desarrollo y, en 1978, el Director General de Educación creó un grupo de trabajo para desarrollar la normativa y las directrices para la educación multicultural. Su informe, basado en la bibliografía al uso sobre este tema, se aceptó como fundamento de la educación multicultural en Queensland.

Muchos habitantes de esta ciudad opinaban que esta normativa era inaceptable. A finales de 1983 y principios de 1984, empleando tácticas que habían surtido efectos positivos con anterioridad, la organización STOP/CARE

¹La *Australian Schools Commission* fue creada en 1973 para desarrollar políticas y programas para la igualdad de oportunidades educativas de todos los sectores de la sociedad australiana. Fue abolida en 1987.

²STOP/CARE: *The Society To Outlaw Pornography* (“Sociedad para proscribir la pornografía”) y *The Committee Against Regressive Education* (“Comité contra la educación regresiva”).

coordinó una campaña pública en contra del multiculturalismo y la enseñanza multicultural. En todo el Estado se llevaron a cabo reuniones de “padres preocupados” y otros “ciudadanos interesados”. Los boletines informativos circulaban con profusión. Los políticos del Estado recibieron cuestionarios. La directora de STOP/CARE y su esposo expusieron sus objeciones al Ministro de Educación y a la comisión ministerial de educación. Pidieron al Primer Ministro: que redujese el programa multicultural, pues, en caso contrario, debería ocuparse de culturas y religiones tradicionales de Australia, y que era el momento para “detener el proceso de erradicación de nuestra cultura y nuestra religión”.

Sin embargo, aunque se revisaron algunos materiales, el programa no se retiró. Dado el éxito obtenido en anteriores ataques contra otros materiales liberales o progresistas [por ejemplo: *Man: A Course of Study* (MACOS), el *Social Education Materials Project* (SEMP), estudios sobre la paz, educación sexual, ciencias en consonancia con la teoría de la evolución (véanse: SMITH y KNIGHT, 1978, 1981; KNIGHT, 1986)], es preciso explicar este fracaso. Comenzamos con la pugna entre el MS y el SC en relación con una política adecuada sobre multiculturalismo y educación.

¿Competición entre ideologías?

La pugna entre estos dos conjuntos de textos y las fuerzas sociales que representan se centra en la producción, control y categoría del saber y de la verdad en relación con el multiculturalismo y la educación. En el caso del MS, en concreto, podemos considerar el texto como un intento de colocar al frente del campo de la educación la cuestión de la reforma intelectual y moral, o sea, una nueva política para las escuelas de Queensland. El SC se opone a esa política, tratando de desacreditar la categoría de la verdad enarbolada por el MS y presentando un conjunto de supuestos alternativos en relación con la “sociedad australiana” y “queenslandesa”. Resumimos brevemente sus posturas opuestas.

El tema central de MS consiste en una Australia multicultural y en una enseñanza acorde con ese fin. En la sociedad australiana estructurada en este documento, predominan la tolerancia y la armonía social coincidiendo con las situaciones en las que se encuentran los distintos grupos culturales y étnicos. Las presiones y tensiones inherentes a esta diversidad cultural se recontextualizan en un proceso mítico de “cambio social” que evita la discriminación, la fragmentación y el conflicto sociales. De este modo, los angloaustralianos, los aborígenes y la gran variedad de culturas y grupos étnicos que hay ahora en Australia están vinculados por el discurso, de modo que se mantienen una determinada concepción de “identidad nacional” y sus instituciones políticas y sociales fundamentales. No obstante, ciertos elementos, como la “educación monocultural”, la “política de la Australia blanca”, la trasnochada política de asimilación y las actitudes de los angloaustralianos tradicionales están excluidas de este consenso por definición.

Al rechazar todas estas ideas pluralistas, SC sostiene la necesidad de mantener una Australia monocultural. En torno al multiculturalismo y al monoculturalismo se centran dos fuerzas claramente diferenciables y opuestas (una buena y otra mala). La primera está relacionada con MACOS y SEMP: el "socialismo marxista humanista", el "republicanismo", "las Naciones Unidas", "la falta de armonía cultural y social", el "relativismo cultural", la "ingeniería social", etc. A esta opción se oponen "nuestra sociedad monocultural", "nuestra forma de vida australiana", "nuestra bandera", "nuestra herencia cristiana y británica", "la Familia Real", "nuestro sistema legal", el "patriotismo", "la familia" y "nuestro sistema escolar".

Lectura de textos: supuestos discursivos

Por tanto, en obras anteriores de este tipo (por ejemplo: SMITH y KNIGHT, 1978, 1981; FREELAND, 1979; SCOTT y SCOTT, 1980), se concebía que los textos de este tipo abarcaban dos sistemas ideológicos opuestos: liberalismo y conservadurismo. Los elementos de cada uno y sus conexiones lógicas internas los convertían en antagonistas y desproporcionados. Es más, el "conservadurismo" se identificaba con el Estado en la medida en que el gobierno del momento lo prefería y se utilizaba para promover en la enseñanza los intereses de las clases dominantes. En este capítulo trataremos de romper esta concepción de diversas maneras.

Constituye un lugar común que los conflictos de clases y los intereses sociales son también "una batalla de ideas que forma parte del curso y del resultado de la lucha" (AARONS, 1987, pág. 10). En esa pugna, ciertos conjuntos de ideas y prácticas adquieren un carácter privilegiado en relación con los demás, de modo que se establece una ideología dominante que consiste en un cuerpo específico de contenido y se origina con un grupo concreto: "la clase dirigente" (cf. MARX, en: BOTTOMORE y RUBEL, 1963, pág. 93, o ABERCROMBIE, HILL y TURNER, 1980, págs. 1-4).

En otro lugar (KNIGHT, SMITH y CHANT, 1989), nos hemos opuesto a la búsqueda de un conjunto de elementos coherentes en los que cree una determinada proporción de una clase dada. En cambio, proponemos un modelo de vida social que se ocupe de la forma en que el poder (incluidas sistemáticamente las relaciones estructurales de dominación y subordinación) se mantiene merced a la movilización del significado (SHAPIRO, 1981; THOMPSON, 1984; LACLAU, y MOUFFE, 1985), o sea, de manera discursiva.

En ese marco, las ideas y prácticas, incluyendo los proyectos y la aprehensión de posibilidades, se conjuntan en simultaneidades (BAKHIN, en CLARK y HOLQUIST, 1984, pág. 87). En la medida en que se incluyen en sistemas de dominación, tienen efectos ideológicos. La ideología y el discurso (y su manifestación en y a través de los textos)³ constituyen, por tanto, un

³En este marco, el discurso "es proceso social en el que se incluyen los textos, mientras que el texto es el objeto material concreto producido en el discurso" (HODGE y KRESS, 1988, pág. 6).

lugar de lucha en relación con un conjunto de conclusiones potenciales (LACLAU y MOUFFE, 1985; cf. GRAMSCI, 1981) más que datos que surjan de determinadas teorías.

Esta "evidencia" (necesaria) de lucha ideológica y dominación controvertida (como la antes indicada) privilegia la "diferencia" respecto a la continuidad epistémica. Los análisis materialistas han situado adecuadamente esa pugna en el medio sociohistórico y económico. Pero ningún análisis de la producción, reproducción e impugnación de las relaciones sociales de autoridad y poder trata de "excavar" también sus fundamentos epistémicos, o sea, los controles no reconocidos sobre el discurso cuyo efecto, dentro de una época específica, consiste "en permitir la exposición de ciertos hechos, opiniones e ideas y prohibir la de otros" (STURROCK, 1986; cf. FOUCAULT, 1970, 1972).

Dentro de este marco, la denotación de los elementos discursivos (por ejemplo, familia, multiculturalismo o educación) no está fijada, sino que puede vincularse mediante las connotaciones a otros elementos para producir distintos significados en discursos diferentes. Esta absorción y apropiación de elementos se da tanto en la construcción del texto como en las "lecturas" que hagan los públicos que lo reciban. De igual manera, la naturaleza polisémica de los signos y de los discursos basados en ellos significa que la incorporación e impugnación ideológicas pueden producirse en el mismo momento de la lectura, cuando los lectores se convierten en consumidores pasivos o transforman el texto para adecuarlo a sus significados "preferidos". El resultado no puede deducirse del conocimiento de la posición de clase, por ejemplo, aunque, como señala MORLEY (1980, pág. 173), la posición en la estructura social puede estructurar y limitar los repertorios de estrategias discursivas o "de descifrado" de que disponga el público receptor. Por tanto, aunque los análisis del texto suelen centrarse en sus temas y problemas *per se*, nosotros nos ocupamos de la forma y efectos de su articulación (LACLAU y MOUFFE, 1985). Prestaremos especial atención a las construcciones discursivas mediante las cuales, tanto quienes hacen suya como quienes impugnan la política "oficial", tratan de definir el campo, articular posiciones y movilizar al público. Así, solapadamente, fijan los límites de lo decible y lo posible (BURTON, y CARLEN, 1977; DONALD, 1979; KNIGHT, SMITH y CHANT, 1989).

Los discursos cuyo proyecto consiste ante todo en establecer un liderazgo moral e intelectual (BURTON y CARLEN, 1977) tratan de fijar una lectura preferente para muy diversos públicos articulando distintas prácticas discursivas con un marco de referencia ideológico compartido. Como la sociedad se caracteriza por una gran pluralidad de sujetos estructurados mediante el discurso, la hegemonía no es sino un "discurso de discursos" (JESSOP, 1982, págs. 198-199). Por tanto, las respuestas e interpretaciones de textos concretos no deben entenderse sólo en relación con las psicologías individuales, sino que las lecturas individuales han de encuadrarse en formaciones y prácticas culturales derivadas de la posición objetiva que ocupa el lector individual en la estructura social.

En consecuencia, aunque en este capítulo nos ocupamos de los textos, los concebimos como situados en el marco del conjunto complejo de discursos de Queensland que constituye su condición de existencia. Es decir, aunque nos centramos en las características de textos específicos, los relacionamos con la formación social general de Queensland cuando consideramos los efectos de los proyectos inscritos en los textos.

Por último, reconocemos la existencia de diversas lecturas (no infinitas). Aunque prefiramos algunas, ninguna es definitiva. Así, igual que con el material del que se ocupa, este estudio trata de persuadir; nuestro texto sobre textos (la lectura de MS y de SC que sigue) debe criticarse en el marco epistémico de quienes lo desarrollan.

La deconstrucción de los textos

Tanto el proyecto de MS como el de SC consisten en la construcción de la “verdad” en torno a las ideas centrales del multiculturalismo y la educación. Sobre esto gira la confrontación y el debate entre los textos. En ambos casos, el “hablante” en el texto selecciona determinados cursos de acción de entre toda una serie de alternativas para establecer la categoría de lo que se dice. El problema esencial de los hablantes en ambos textos consiste en describir a la vez las causas materiales e ideales del multiculturalismo, de manera que quede legitimada determinada postura “verdadera”. La consecución del proyecto depende en gran medida de la organización sucesiva del texto y de la conexión significativa de enunciados. En concreto, el hablante se sitúa en el texto por la forma de tratar lo que constituye al tiempo la identificación del hablante y un punto de vista coherente con la lectura “preferida”, aunque no definitiva. Comenzaremos por MS para seguir después con SC.

Aunque se trate “sólo” de un documento de trabajo de departamento, MS se construye a partir y dentro de un discurso institucionalizado: el discurso de la política del Estado (formal, impersonal, técnico, prescriptivo, autorizado), el discurso del poder legítimo. La pretensión que manifiesta su título: *Education for a Multicultural Society* (“La enseñanza para una sociedad multicultural”), queda refrendada por el subtítulo: “A discussion paper based on the Report to the Council of Directors of the Queensland Department of Education” (“Documento de trabajo basado en el informe para el consejo de directores del Departamento de Educación de Queensland”), preparado, a su vez, por *The Working Party on Multicultural Education* (“Grupo de trabajo sobre la enseñanza multicultural”). O sea, su poder se deriva de su situación en la estructura de autoridad del gobierno y en el conocimiento superior y especializado de quienes están autorizados para hablar de estas cuestiones.

MS legitima aún más esta categoría oficial a través de un relato histórico en el que se resumen las iniciativas y recursos de la *Commonwealth* y se indica que las comunidades, escuelas y profesores australianos y queens-

landeses son desde hace mucho tiempo multiculturales. No obstante, “en la actualidad se presta gran atención” a la naturaleza multicultural de la sociedad australiana y se percibe un “resurgimiento del interés” por la educación multicultural. El problema se resuelve mediante el nombramiento de una comisión “con el fin de promover un mayor diálogo sobre la evolución más deseable”. El resultado ha de ser una teoría sobre un “programa de enseñanza multicultural de amplia base”, en forma de principios que orienten la futura elaboración de normas. Nótese que la “filosofía” multicultural se presenta como un *fait accompli* material, de manera que la intención con la que se elabora MS consiste en promover un “diálogo mayor”. Esta contradicción se resuelve invocando una solución pluralista liberal (“la Comisión no se atreve a hacer recomendaciones”) y eliminando puntos de vista diferentes. Se reconoce la existencia de perspectivas contradictorias con el texto, pero se desestiman con la fórmula despectiva: “defendidas por determinados grupos de intereses”.

Se establece el enfoque “amplio” invocando un conocimiento superior (con mayor probabilidad de éxito a largo plazo). Se trata del discurso del poder y del saber, del Estado soberano, que actúa en nombre de “todas las escuelas, todos los profesores y todas las comunidades escolares”. El Estado (el Ministro de Educación), al adoptar una postura moral que distancia los problemas de los profesores para dar cuenta de los antecedentes multiculturales de la problemática planteada por las orientaciones políticas, cierra el círculo de control en torno a profesores y padres. La normativa, que se asegura es adecuada desde el punto de vista moral, “implica a todos los profesores” y, en efecto, la “Comisión recomienda este enfoque a los profesores de todas las escuelas de Queensland”.

Esta preocupación por controlar a los profesores realza la forma en que el Estado monopoliza el campo de la política multicultural. Así, aunque reconoce la historia de diversidad social, MS afirma que los intentos anteriores de ocuparse de las “necesidades” multiculturales de los estudiantes han sido “en gran parte *ad hoc*”; la ausencia de normativa “no ha ayudado a las escuelas”; se ha producido una falta de “coordinación” y de recursos. Es más, las carencias reales están en los profesores, en la falibilidad humana. Las intenciones de los docentes han sido buenas, pero sus desarrollos curriculares *ad hoc* centrados en la escuela se han basado en un conocimiento “inadecuado” y “limitado”.

La proposición de que tales desarrollos no pueden asegurar la continuidad fija legítima el papel intervencionista del Estado, que se garantiza apelando a la idea estereotipada de que está en juego la cohesión de la sociedad queenslandesa. Por tanto, el núcleo central del discurso se establece en torno a la necesidad de que el estado supervise la función reproductora de la enseñanza.

De esa forma reproductiva, todos los sectores de la formación social han de quedar sometidos a la autoridad legítima y al conocimiento superior del Departamento (y, en consecuencia, del Estado). Por tanto, el texto trata de inducir a muy diversos lectores a que opten por una lectura preferida, diri-

giéndose en un primer momento a los profesores de las escuelas, en otro a los padres y a la comunidad y, en otro más, a los profesores y la comunidad. Así, basándose en un discurso de la política oficial, MS procura introducir y legitimar la diferencia (por ejemplo: “los niños de diversas procedencias étnicas”, “la diversidad cultural”, “el inglés y los idiomas de las comunidades”) en una formación social. Por tanto, haciendo lo que LACLAU y MOUFFE (1985, págs. 127 y sgs.) llaman “discurso de diferencia”, crea un consenso implícito de posturas opuestas, difuminando y disolviendo, o dejando de lado y silenciando incluso, las contradicciones de la experiencia vivida y los ideales sociales. De este modo, aunque permanece la diferencia, en realidad queda asimilada como fuerza de oposición por la estabilidad social e incluida entre los elementos fundamentales de la sociedad australiana.

Se produce, por tanto, una ambigüedad insuperable en la categoría del multiculturalismo. La historia construida de la aparición de la educación multicultural indica con toda claridad los peligros de este proyecto, peligro que MS trata de neutralizar reiteradamente, como muestra este extracto:

Todas las escuelas estatales de Queensland deben ayudar a los niños a *hacer frente a las realidades* que se derivan de vivir en esta sociedad (multicultural); *proporcionarles seguridad* en relación con sus propias identidades personales y culturales y a ser *tolerantes* con las de los demás, pero *teniendo conciencia de las presiones y tensiones* implícitas en el multiculturalismo y siendo *conscientes de su responsabilidad* para contribuir a la *identidad nacional*: la cambiante y creciente “cultura común”.

(Sección 1.4; la cursiva es nuestra)

Nótese que el extracto empieza señalando el peligro: “hacer frente a las realidades que se derivan de vivir en”, indicando después la reducción de ese peligro mediante la formación de niños personalmente “seguros” y, por tanto (o a pesar de ello), “tolerantes” con los demás. En otras palabras, el problema consiste (como lo definen más adelante las proposiciones políticas) en “los sesgos y prejuicios” (o sea, localizado en los individuos). En consecuencia (como afirma también el enunciado político), es “ante todo afectivo, en relación con actitudes y disposiciones”; o sea constituido en cuanto problema psicológico, no sociológico. Se produce, por tanto, un silencio fundamental en relación con los problemas de desigualdad social y estructural. Se trata de un problema que puede resolverse mediante la modificación de actitudes, eliminando la discriminación. Sin embargo, MS no se detiene aquí. Al lado de la proposición de hacer a los niños “conscientes de las presiones y tensiones” (o sea, conscientes de los peligros implicados en la proposición inicial relativa al enfrentamiento con las realidades de una sociedad multicultural) “implícitas en el multiculturalismo” (es decir, inherentes a él, cuya resolución final es imposible), plantea un imperativo psicológico: debe hacérseles “conscientes, a los niños, de su responsabilidad” respecto a la “identidad nacional”. Es decir, si la sociedad multicultural se

hunde o fracasa, tendrán que aceptar la responsabilidad de su fracaso; el Departamento y quienes elaboran MS quedan absueltos de responsabilidades al respecto. No obstante, en sentido positivo, este hacerlos conscientes de tal responsabilidad supone, de alguna manera, el cumplimiento o logro de lo que ella exige. Para cerrar la proposición, aparece entonces la atribución positiva final: la "identidad nacional" se equipara a la "cultura común". O sea, la yuxtaposición de los opuestos disuelve las tensiones y contradicciones y nos quedamos con lo que el documento describe en otro lugar como "unidad y no unicidad... un conjunto voluntario de personas diferentes que comparte una política común y una estructura institucional".

Estos intentos aparentemente dialécticos de reconciliar posturas opuestas y contradicciones disolventes que se predicán inherentes al multiculturalismo aparecen en puntos críticos del documento. En cada caso, la sección comienza con una historia que legitima lo que se desarrolla a continuación, progresando de manera suave e impoluta (¿inevitable?) hasta culminar en una serie de oposiciones imposibles de ocultar que, una vez más, han de quedar disueltas en el texto.

Esto se pone de manifiesto en la sección 4, que recoge todo lo construido hasta ese momento y lo aplica a la educación para una sociedad multicultural. Tras una serie de reiterados y piadosos estereotipos de sentido común, surge el dilema clave que afrontar: la dificultad para alcanzar el equilibrio entre el deseo legítimo de los grupos minoritarios de que se mantenga la cultura de las minorías y la necesidad social de preparación para operar en el seno de la "cultura principal" (sección 4.2).

El dilema se resuelve en el párrafo siguiente: la educación multicultural se logrará cuando la escuela haga hincapié "tanto en el valor intrínseco de todas las personas como en la contribución que hacen a la sociedad en general las diferencias entre grupos e individuos" (sección 4.2).

De este modo, la escuela ha de resolver las impenetrables contradicciones del liberalismo y del capitalismo mediante su reafirmación. El paso en el apartado anterior de la insistencia en el individuo a la aceptación de la realidad de los grupos o colectividades de personas incrementa las dificultades para resolver las contradicciones cuando se reconoce que éstas son sociales más que psicológicas.

En contra de este discurso de la autoridad legitimada (burocrática), SC se basa en los discursos del populismo, el conservadurismo social y el fundamentalismo cristiano para atacar el MS. Habla de y con la autoridad del pueblo australiano, afirmando la superioridad de su "forma de vida tradicional", basada en "nuestra herencia británica", cuya legitimidad se halla en las "verdades" absolutas y superioridad moral del cristianismo.

No obstante, cuando trata del "multiculturalismo" y la "enseñanza" como problemática planteada por el texto, el desarrollo de SC es semejante al de MS. Sin embargo, la forma de la relación entre lector y texto difiere, porque la matriz de ideas prescritas por sus operaciones se basa en una serie de discursos que abarcan más que MS. Se da por supuesto que hay sectores de la sociedad de Queensland (conservadores sociales, fundamentalistas, la

*Returned Services League*⁴, la *League of Rights*, etc.) para los que tienen gran importancia los temas angloaustralianos y comparten las mismas preocupaciones en relación con la divisibilidad política de la tendencia multicultural. El problema fundamental para SC consiste en la definición de la estabilidad política, el *status quo*. El Estado, entendido como la fusión de “la gente” y el ejecutivo político, es el sujeto hablante de este texto.

Podemos verlo en el uso de “cambiadores” (DONALD, 1979), sólo definibles en relación con el sujeto hablante. SC alterna entre el “aquí y ahora” discursivo (“he recibido”; “a petición *mía*”; “estaba en mala situación para aprender”) y un “entonces” histórico en el que se suprime al hablante (“ellos decidieron acerca de las comisiones”; “es lo que *ellos*”) (la cursiva es nuestra). Es importante desvelar el significado de estos cambiadores. “Yo” representa con toda claridad al portavoz de SC en calidad de experto con un historial muy divulgado de intervenciones educativas de éxito. Esta conexión se presenta en sentido simbólico:

ENERO 1978: ¡Esta fecha es significativa! Indica que, INMEDIATAMENTE el Gobierno eliminó MACOS (*Man: A Course of Study*) de la escuela primaria...

(*Stop Press*, 31 de diciembre de 1983, pág. 2)

Aquí, “ellos” significa “Directores de Educación —los mismos burócratas que pusieron en práctica y defendieron MACOS y SEMP”. Se reconoce explícitamente que estos agentes eran bastante autónomos y, en consecuencia, una amenaza para las funciones reproductoras de la enseñanza [“¡los Directores de Educación comenzaron buscando otra forma de CONDICIONAR y SOCIALIZAR a nuestros niños (¡y a sus profesores!)”]. La contradicción dentro del Estado, descubierta de este modo, se resuelve invocando la idea del Estado político total, centrado en el primer ministro y “nuestra sociedad”. En este contexto “nuestra” abarca a los padres, las familias, los empresarios queenslandeses, niños, profesores y el gobierno de Queensland, quienes tienen en conjunto el deber de proteger “nuestro bienestar social”, “nuestra política de integración”, “el estilo de vida australiano que disfrutamos en la actualidad” y “la cultura cristiana anglosajona”:

Confío, Sr. Primer Ministro, que su gobierno considerará la vital necesidad de erradicar este programa antes de que consuma mayor proporción del dinero de los contribuyentes y lleve a eliminar de Queensland la tendencia al centralismo en la educación y, en último término, al socialismo.

(*Stop Press*, 31 de diciembre de 1983, pág. 3)

Por tanto, se construye y refuerza el Estado para que desarrolle una función directiva en relación con una sociedad carente de problemas, divi-

⁴El RSL representa a todo el personal militar australiano que ha regresado de prestar servicio activo en el extranjero.

siones y monocultural. En este monolito cooperativo, la divergencia se reduce a los burócratas de la enseñanza.

SC vincula esta divergencia burocrática a una serie de elementos “externos” que amenazan la estabilidad y seguridad sociales. Así, operando *mediante lo que* LACLAU y MOUFFE (1985, págs. 127 y sgs.) denominan “discurso de equivalencia”, SC trata de articular y reducir los conjuntos de diferencias de la formación social a dos fuerzas irreconciliablemente opuestas: un multiculturalismo perverso y conspirador y un virtuoso y necesario monoculturalismo. Se trata de movilizar a los lectores para que ejerzan una oposición activa frente al multiculturalismo y los burócratas de la educación.

Intertextualidad y continuidad epistémica

Esta pugna para definir la política educativa constituye, por tanto, una lucha por el control de las funciones de producción y reproducción de la enseñanza y, en consecuencia, de la definición legitimada de la sociedad australiana. Estos intentos movilizan el significado del campo discursivo disputado del “multiculturalismo” mediante la conversión de los queenslandeses en sujetos situados en sistemas y relaciones de dominación y subordinación. Por tanto, en sus efectos, son ideológicos. Pero, aunque la oposición es un prerequisite necesario para la hegemonía, no es suficiente.

La deconstrucción de MS y de SC ha sacado a la luz ciertas preocupaciones y presupuestos básicos compartidos. Podemos mencionar la amenaza constituida por el multiculturalismo a la identidad nacional y a la cultura común; la necesidad de dirigir y controlar el cambio social para mantener la cohesión y la estabilidad sociales; la preeminencia del inglés como idioma común de todos los australianos, y la construcción psicolingüística compartida por los individuos. Existe una desconfianza respecto de escuelas y profesores; una preocupación paternalista por la protección y la adecuada socialización de los niños, y el reconocimiento de la centralización del *curriculum* para configurar su conciencia y, por tanto, de la necesidad de mantener el control externo del mismo. Estos aspectos comunes constituyen indicios de un marco epistémico en el que las condiciones materiales de desigualdad y las relaciones de poder y subordinación en la formación social de Queensland se dan por supuestas, por lo que no se les presta atención, no se habla de ellas, se niegan. Resumiremos brevemente estas continuidades y sus consecuencias para el desarrollo del *curriculum* y la política educativa.

SC y MS están de acuerdo en que el multiculturalismo amenaza la identidad nacional y la cultura común. Para SC, se trata de “una peligrosa innovación socialista”, parte de una conspiración internacional, cuya base está en Naciones Unidas, para arruinar “la herencia británica” y nuestra lealtad a la Corona, destruir el cristianismo y el patriotismo, suprimir la educación tradicional y “provocar la ruptura del hogar y la vida familiar”.

Aunque MS evita esta retórica rimbombante, se ha puesto también de

manifiesto su falta de entusiasmo por la implementación del multiculturalismo. Como indicamos antes, las escuelas y profesores tienen instrucciones para que sigan al Departamento de Educación para la adecuada lectura del multiculturalismo. El texto avisa de la existencia de “*presiones y tensiones* implícitas en el multiculturalismo”; que “el problema del *equilibrio*... no se resuelve con facilidad”; que “las perspectivas angloaustralianas respecto de los hechos históricos y demás *no deben eliminarse ni denigrarse*”; que debe hacerse a los niños “conscientes de su responsabilidad para contribuir a la *identidad nacional* (la cambiante y creciente *cultura común*)”; que “algunos educadores están muy preocupados porque los estudios culturales, al promover el orgullo cultural, puedan llevar a *conflictos* y a la *fragmentación* de la sociedad australiana”, y que las escuelas y los profesores deben procurar alcanzar los objetivos que aparecen en MS para que “los estudios culturales promuevan un *cambio social constructivo* y *reduzcan las divisiones étnicas*, en vez de favorecerlas” (la cursiva es nuestra). Así pues, está claro que la peligrosa evolución que supone el multiculturalismo debe ser tamizada y procesada por la Comisión y por el Departamento. Es la metáfora de la tosquedad, el desorden y el peligro del ser natural procesado y transmutado en una forma civilizada, ordenada y segura (LÉVI-STRAUSS, 1970).

De aquí se deduce que SC y MS concuerdan respecto de la necesidad de la continuación de la hegemonía angloaustraliana. Como indicamos antes, SC sostiene “la forma de vida australiana tradicional”, centrada en torno a “nuestra cultura cristiana”, “nuestra herencia británica” y un “sistema judicial basado de manera exclusiva en los principios británicos”. Por tanto, lógicamente, Australia “siempre ha sido una sociedad monocultural”.

Un examen detenido de MS pone de manifiesto preocupaciones semejantes, aunque algo modificadas. Rechaza la eliminación y la denigración de los “puntos de vista angloaustralianos”. Aunque cierra el paso a “la llamada ‘Política de Australia Blanca’ ” y descarta “la anterior política de asimilación” como “inadecuada” en la actualidad, para MS está igualmente claro que hay y debe haber una “identidad nacional” y una “cultura común”. Es más, hemos señalado el deseo de que “los grupos minoritarios opten a favor de una preparación para la vida dentro de la corriente principal de la sociedad, en cuanto opuesta al mantenimiento cultural”, al tiempo que la contraposición entre los “grupos étnicos y el principal” indica con toda claridad la importancia que se concede a este último. Por eso podemos leer que “los programas escolares de Queensland deben hacer hincapié, no en la unicidad, sino en un conjunto voluntario de personas diferentes *que comparten una política común y una estructura institucional*” (sección 4.3; la cursiva es nuestra).

Ambas posturas están de acuerdo en que el núcleo central de la sociedad australiana no es negociable. Aunque los significantes difieren, el significado es hasta cierto punto común. MS aspira a “reducir las divisiones étnicas, en vez de exacerbarlas”. Consideramos en nuestra lectura que esta postura, más que “multicultural”, es una simple reformulación de la política de inte-

gración anterior y trata de mantener la hegemonía angloaustraliana. (Véanse: LINGARD, 1983; HENRY y LINGARD, 1982.)

Estas preocupaciones por la cohesión y la estabilidad sociales, patentes en ambos textos, indican la necesidad de dirigir y controlar el cambio. SC se opone al cambio de forma rotunda, excepto si se dirige a una forma de vida antecedente (más pura). El término "innovación" encierra siempre una connotación negativa, como, por ejemplo, en: "esta peligrosa innovación socialista" (que es "sólo otra forma de mantener la ideología de 'MACOS y SEMP' y se orienta al aula"). Aquí, las protestas liberales o progesistas respecto a que el multiculturalismo está creando una "sociedad nueva" están ligadas al conjunto de fuerzas y acontecimientos perversos que ya hemos revisado con detalle.

Las proposiciones antes citadas de MS indican un interés semejante respecto a la dirección del cambio. A pesar de la preocupación aparente por la sociedad multicultural, la presentación del multiculturalismo mejora el "autoconcepto" de cada estudiante, proporcionándole "la sensación de identidad y logro" y "promueve, en consecuencia, sus oportunidades para convertirse en un miembro productivo, bien adaptado, de la sociedad". Pero este enfoque supone la adaptación del individuo al *status quo*, en vez de a la sociedad cambiante.

En realidad, tanto MS como SC integran supuestos ideológicos individualistas indiscutidos en un marco descontextualizado, es decir, aparte de los grupos y comunidades en y a partir de los cuales los individuos se estructuran y adoptan su identidad. Junto a esta cuestión aparece su insistencia común en la dimensión cultural de la sociedad, dejando de lado sus desigualdades estructurales.

Así, gran parte de la retórica de MS corresponde a la jerga de los psicologismos, en la que "todas las personas deben presentarse como individuos"; en la que la cultura aparece como una cualidad poseída por sujetos cuya identidad cultural y étnica contribuye a su "autoconcepto". Por tanto, "el multiculturalismo concede al individuo la libertad de apoyar y mantener su (*sic*) propia cultura, aunque, al mismo tiempo, le da la responsabilidad de contribuir a la identidad nacional". Aunque en determinados puntos críticos del documento, el texto pasa del individuo descontextualizado al lenguaje de los grupos étnicos o sociales o al de la sociedad en general, la relación de los individuos con estos grupos queda indefinida; en realidad, el texto advierte específicamente en contra de que los individuos adopten "estereotipos" culturales. Esta inclinación psicologista y cultural supone (paradójicamente) la conformidad social, porque, en vez de cambiar las desigualdades estructurales no mencionadas que afectan de forma negativa a las minorías étnicas, se nos dice que "sobre todo, los cambios deben llevarse a cabo *en las personas*, dado que el cambio de enfoque es ante todo *afectivo*" (la cursiva es nuestra). Por tanto, la desigualdad se resuelve mediante la eliminación de la discriminación, "sesgos y prejuicios".

Para SC, esta insistencia en el individualismo es necesaria para oponerse al colectivismo del socialismo internacional. La presión individual a favor

de la salvación se extiende desde hacer las elecciones correctas en la vida cotidiana hasta situarse en el lado adecuado en el presente conflicto entre el bien y el mal. Así, uno de los textos de SC concluye con una estructura que trata de hacer adoptar una postura y movilizar a sus lectores:

Dios te ha puesto en posesión de hechos alarmantes —¿qué haces con lo que sabes ahora? Si te despreocupas y dejas que ocurra esto... ¿cómo podrás explicarles a tus hijos tu apatía... cuando estén sometidos a la esclavitud comunista?

(*Stop Press*, 14 de septiembre de 1981, pág. 3)

Por todas estas razones, ambos documentos reconocen el carácter fundamental de los profesores y del *curriculum* para configurar la conciencia de los niños; de ahí su presión para controlar el *curriculum* y los procesos políticos. Hemos hablado ya de las reservas de MS respecto de los profesores y las escuelas junto con preocupaciones semejantes respecto al control de lo que llega a la comunidad. Un sector importante del documento se ocupa de la educación como “transmisión cultural o enculturación”, indicando el papel del *curriculum* en “la configuración y modificación de la experiencia humana”, su función reproductora para promover creencias, valores, etc., e insistiendo en la importancia del “*curriculum* oculto” en todo lo que afecta a la adecuación de sus reglas, rutinas y procedimientos.

La vehemencia del ataque de SC al contenido de la educación multicultural y a los procesos de enseñanza (“manipulando las mentes de los niños”, “cambiando actitudes a través del *curriculum* oculto”, “eliminación de valores” y el intento desesperado de crear “UNA DICTADURA SOCIALISTA MUNDIAL y UNA RELIGIÓN MUNDIAL NO CRISTIANA”) muestra su reconocimiento del papel central del *curriculum* y de la experiencia escolar para configurar a los niños, que se convertirán en “los ciudadanos de mañana”.

Su principal diferencia se refiere a quién controla el *curriculum*. SC considera que el Departamento de Educación, bajo la dirección de “burócratas” y “humanistas”, ha fracasado en su cometido de socializar a los niños de forma conveniente. Apela al Primer Ministro y a otros políticos para que controlen el Departamento y erradiquen la orientación multicultural. Es decir, el Departamento de Educación, que debe formar parte del Estado, ha de reintegrarse al Estado. Es significativo al respecto que los desarrollos posteriores, incluido el intento de reforma de la *Queensland Education Act*⁵, de 1987, se hayan ocupado de que se llevase a cabo esa reincorporación.

No obstante, para MS, el Departamento es el lugar adecuado para el control curricular, que ha de llevarse a cabo a través de la dirección y las funciones reproductoras para el Estado desde dentro del Estado. No ve contradicción alguna entre la función política del Estado y su papel educativo.

⁵Las enmiendas de 1987 a la *Education Act* pretenden que el Estado tenga el control directo de la estructura, el contenido y los procesos de todas las áreas (estatal, privada y terciaria) de la enseñanza en Queensland.

No obstante, las escuelas y los profesores ocupan un lugar más marginal, por encima y más allá de los límites del Estado y han de ser reincorporados para el cumplimiento de sus intenciones.

La construcción de la hegemonía a través de la oposición

Hemos dicho que la oposición a la verdad respecto a las cuestiones del multiculturalismo, la enseñanza y la sociedad australiana construye y enmascara continuidades significativas en los temas y en los presupuestos de MS y SC. Hemos encontrado los fundamentos de esta continuidad en los supuestos epistémicos que construyen el “silencio” acerca de las desigualdades sociales estructurales y, en concreto, de las condiciones materiales de Queensland y de la sociedad australiana. Este silencio puede definirse como un conjunto de valores que, por una parte, niega las divisiones sociales y, por otra, las celebra como naturales e inevitables.

Esa negación, inscrita en MS, se sitúa en el centro de la formación de la política y de su implementación. Podemos considerar esa política como un elemento del mecanismo dirigente del Estado (HABERMAS, 1976) en calidad de respuesta a los efectos de una sociedad multicultural. La resistencia a las políticas asimilacionistas de sucesivos gobiernos federales y estatales por parte de poblaciones inmigrantes que constituyen la fuerza de trabajo, en relación con el bienestar social y con los movimientos sociales de aproximadamente la última década, provocaron problemas de legitimación. Como afirman DALE y WEILER (1983), en tales circunstancias, la educación se convierte en un medio clave para volver a legitimar el Estado mediante la adaptación y la negación de contradicciones. Hace falta una nueva técnica, una nueva industria para acompasar y controlar la naciente reconceptualización de lo que constituye la educación. La nueva “verdad” reestructura igualmente la educación en relación con todos los profesores, todos los padres y todos los estudiantes, de manera que el potencial del relativismo radical que supone lo “multicultural” queda neutralizado por la red centralizada de control, la normativa y las prácticas que lleva consigo. El intento de perfeccionamiento de la educación que señala, aunque sin tocar la sociedad, que las diferencias culturales son diferencias individuales, constituye un sistema oculto, pero prescrito, de poder. La postura de sentido común, populista y moralista de SC comparte las tácticas en contra de la diversidad de MS.

Esta continuidad estructuradora entre ambos textos constituye el “principio hegemónico” (MOUFFE, 1979, págs. 178-195). En este sentido, SC y MS representan la misma forma de historia que opera en relación con la incorporación del multiculturalismo en todas las esferas sociales, políticas, educativas y económicas de la sociedad contemporánea. De este modo, SC coincide con MS en el mantenimiento del silencio respecto a cuestiones como la justicia y el poder y, en último extremo, los intereses de clase de la política de educación multicultural y, al hacerlo, contribuye a crearlos.

Una curiosa paradoja es inherente a estas prácticas. La construcción de la “verdad” y las “mentiras” en torno al multiculturalismo y la educación y los “debates” que esto genera provocan la pérdida cada vez mayor del énfasis multiculturalista. El interés por el multiculturalismo está vinculado a la hipocresía burguesa que presenta el “multiculturalismo” como “argumento” garantizado por la “evidencia” empírica y codificado a favor de la “igualdad” al tiempo que la reprime. Esa hipocresía “mezcla sin cesar el arte de rectificar con el derecho a castigar” (FOUCAULT, 1977, pág. 303).

No obstante, es importante situar la recontextualización de la educación multicultural en el marco histórico más amplio de las transformaciones ideológicas. El debate en torno a la educación multicultural forma parte de un cambio mayor que tuvo lugar, desde mediados de la década de 1970, a partir de los *curricula*, textos y materiales de apoyo progresivos y liberales. Aunque la oposición de ciertos grupos de presión a estos materiales es bien conocida (fundamentalistas religiosos, conservadores en el plano social, empresarios), la naturaleza y resultados de esa oposición dependen de su contexto socio-histórico y del campo antagonista, es decir, la organización infraestructural del conocimiento de la que se derivan sus supuestos de base.

La diversidad de discursos existente en la sociedad de Queensland se debe a condiciones específicas creadas por la situación geográfica, la homogeneidad cultural y religiosa, circunstancias económicas y políticas únicas e historias concretas sobre los medios para la escolarización, las operaciones de los medios urbanos y provinciales, los servicios de salud y las relaciones raciales (SMITH y KNIGHT, 1981). Las prácticas sociales producen significado, de manera que los queenslandeses y las relaciones sociales de Queensland se constituyen, son mediadas y se reproducen en y a través de los discursos (JESSOP, 1982, pág. 196; WUTHNOW y cols., 1984, pág. 148). En este sentido, hay un núcleo común de significados (JESSOP, 1982, pág. 196), como “derechos de la tierra”, “emigrantes” o “educación” que reciben diversa importancia en distintos discursos pero que, sin embargo, constituyen la base sobre la que tanto MS como SC se ven obligados a trabajar para que sus respectivos quehaceres políticos puedan tener éxito. En este sentido también comparten la misma época, caracterizada por el creciente poder del Estado. Al hacer hincapié en las relaciones entre MS y SC, en especial su antagonismo común frente a las realidades estructurales a las que ninguno quiere hacer frente, dejándolas que se arreglen solas, se pone de manifiesto la dinámica de la desigualdad social (es decir, de las relaciones de clase).

La inestabilidad política, social y económica de finales de la década de 1970 pueden servir de indicadores de estas relaciones. La economía de Queensland se caracterizaba por una demanda cada vez menor de productos primarios, un sector industrial en declive, niveles de desempleo en alza y creciente control exterior. La reestructuración de la economía para hacer frente a una era postindustrial contempló la disminución de la cualificación de la mano de obra y el incremento de la adopción de fórmulas de trabajo eventual y de dedicación parcial por los empresarios. Las preocupaciones de la Nueva Derecha surgieron con los movimientos a favor de contratar mano

de obra, la desregulación y la reestructuración del sistema de convenios salariales. A las primitivas entradas de inmigrantes europeos (blancos) siguieron grandes oleadas de inmigrantes y refugiados asiáticos. Se renovaron peticiones (por ejemplo, de la *League of Rights*, sectores de la *Returned Services League*, el *Blainey Debate*⁶) para detener estos cambios de la composición étnica de Queensland y de Australia y para mantener la identidad anglomórfica.

Al mismo tiempo, las protestas en contra de la legislación laboral represiva y a favor de los derechos de la tierra, los derechos civiles y las libertades personales aumentaron. Los sindicalistas, los aborígenes e isleños, los trabajadores no cualificados, los jóvenes, los menos instruidos, muchas mujeres y algunos grupos étnicos fueron convirtiéndose en marginados. Gran cantidad de personas pertenecientes a la pequeña burguesía (dueños de pequeños negocios, granjeros, pequeños empresarios) también perdieron categoría y poder. En este período, los jóvenes se convirtieron en cabezas de turco como generación criada en estilos de vida "permisivos" y en la cultura consumista, carentes de compromisos con el trabajo y con las estructuras sociales tradicionales. En consecuencia, fue aumentando el miedo entre quienes tenían intereses relacionados con los grupos políticos dominantes a causa de las amenazas de revuelta social y política procedentes de los alienados del sistema existente.

Nuevos grupos sociales se sumaron a esta amenaza. Podemos incluir aquí a la llamada "nueva clase" de profesionales instruidos, burócratas, directivos (para quienes los grandes negocios, el gobierno a gran escala y los grandes sindicatos resultaban naturales y aceptables) y también a los nuevos empresarios, en busca de rápidas ganancias en empresas especulativas y para quienes cualquier ideal distinto de su propio beneficio estaba de sobra.

Como han afirmado WEXLER y GRABINER (1986), dos discursos diferentes y contradictorios, que representaban estas condiciones, coincidieron en la cuestión de la educación pública. Por una parte, los "restauracionistas" (SC) trataban de revalorizar la forma de vida tradicional y volver a principios y prácticas educativas anteriores. Por otra parte, los interesados en el mercado libre (representados aquí por MS) luchaban a favor de la estabilidad social y política vinculada con la "elección" en cuestiones curriculares y de enseñanza privada, procurando que se produjesen cambios en el gobierno de la educación de manera que quedase más ligada al mercado. Desde nuestro punto de vista, estas reformas proporcionaron estabilidad política y cohesión social en un período de posibles crisis, articulando las preocupaciones de facciones influyentes, aunque enfrentadas dentro del Estado.

De este modo, SC expresaba puntos de vista compatibles con los intere-

⁶BLAINEY, conocido estudioso e historiador conservador australiano, articuló las preocupaciones de muchos australianos sobre la amenaza percibida en contra de la estabilidad social representada por una política excesivamente liberal respecto a la inmigración de asiáticos, sobre todo de refugiados vietnamitas, a Australia.

ses de la antigua pequeña burguesía, agrupaciones rurales y fundamentalistas religiosos, mientras que MS representaba a las nuevas facciones de las clases dirigentes, la burocracia estatal y los intereses económicos transnacionales y no estatales. MS trataba de incorporar un conjunto de grupos minoritarios a la corriente principal de la sociedad australiana para conseguir mayor estabilidad en un período de transición económica y turbulencia social. SC, no obstante, buscaba la estabilidad mediante el mantenimiento de las estructuras sociales y económicas tradicionales. Ambos conjuntos de intenciones eran aceptables para quienes regían la política y la sociedad de Queensland. Dicho de otro modo, la hegemonía se organiza mediante la oposición a ella misma.

Estudios políticos relativos a la educación

Esta conclusión suscita una cuestión fundamental para el estudio de la construcción e implementación de la política educativa. Reduce la significación de la distinción que hace BERNSTEIN (1986) entre el transmisor y los mensajes del discurso educativo oficial y la relativa importancia de cada uno. Con independencia de cualquier otro objetivo cumplido por la exposición, ésta ha demostrado que el transmisor, o los principios mediante los cuales se estructuran los mensajes multiculturales, son decisivos para determinar lo que en las escuelas públicas cursen como orientaciones preferentes. La política fija las operaciones tendentes a la implementación práctica del desarrollo curricular y del trabajo pedagógico, la formación inicial y permanente del profesorado. Como hemos tratado de señalar, la codificación de lo social en MS es tal que saca al lector de sus condiciones determinadas. Para muchos profesores y administradores escolares, el texto de MS reproduce lo que ya se conoce porque, como propone BELSEY (1980, pág. 128), los "mitos y sistemas significantes" representan la experiencia tal como se articula de manera convencional en la sociedad de Queensland. De este modo, los principios de su construcción ponen en contacto las preocupaciones del Estado con las culturas de los profesores⁷. Los estudios sobre una política educativa crítica y productiva, en especial si han de utilizarlos los profesores, tienen el cometido de crear nuevos significados en torno a esas políticas que expanden la multiplicidad de voces que encierran (BARTHES, 1975). Sólo cuando se trasciende la autoridad "oficial" del texto como saber y de su fuente como garante de su verdad, puede comenzar la construcción del conocimiento realmente útil.

⁷SMITH, SACHS y LOGAN (1987) exponen algunas pruebas de esta conexión en "Transforming 'knowledge' into school knowledge: teachers' use of the 'culture' concept". Manuscrito no publicado. Universidad de Queensland.

Resumen

MS y SC organizan los mismos conjuntos de objetos de estudio, temas y problemas (australianos, inmigrantes, cultura, niños, educación, profesores, *curriculum*, escuelas) para definir posturas opuestas: una Australia multicultural o monocultural. Al defender posturas opuestas (monoculturalismo frente a multiculturalismo), entran en una confrontación ideológica para producir y conferir determinada categoría al saber y la verdad en relación con el multiculturalismo y la educación. En esta pugna, utilizan mecanismos discursivos opuestos para justificar sus respectivas "políticas" sobre el multiculturalismo y la educación.

A pesar de las aparentes diferencias, comparten continuidades epistémicas significativas, de modo que su oposición ideológica mantiene y celebra las condiciones de desigualdad y las relaciones de poder y subordinación en la formación social de Queensland y de Australia.

Bibliografía

- AARONS, L. (1987). *Here Come the Ugliers*. Sydney: Red Pen.
- ABERCROMBIE, N., HILL, S. y TURNER, B. (1980). *The Dominant Ideology Thesis*. Londres: Allen & Unwin. (Trad. cast.: *La tesis de la ideología dominante*. Madrid, Siglo XXI, 1987.)
- ANDERSON, D. S. y VERVOORN, A. E. (1983). *Access to Privilege: Patterns of Participation in Australian Post-Secondary Education*. Canberra: Australian National University Press.
- BARTHES, R. (1973). *Mythologies*. St. Albans: Paladin. (Trad. cast.: *Mitologías*. Madrid, Siglo XXI, 1980.)
- (1975). *S/Z*. Londres: Jonathan Cape. (Trad. cast.: *S/Z*. Madrid, Siglo XXI, 1980.)
- BELSEY, C. (1980). *Critical Practice*. Londres: Macmillan.
- BERNSTEIN, B. (1986). "On pedagogic discourse", en J. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Nueva York: Greenwood Press, págs. 205-240.
- BOTTOMORE, T. y RUBEL, M. (1963). *Karl Marx: Selected Writings*. Harmondsworth: Penguin.
- BURTON, P. y CARLEN, F. (1977). "Official discourse", *Economy and Society*, 6 (4): 377-407.
- CLARK, K. y HOLQUIST, M. (1984). *Mikhail Bakhtin*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- DALE, R. (1982). "Education and the capitalist state: contributions and contradictions", en M. Apple (ed.) *Cultural and Economic Reproduction in Education*. Londres: Routledge & Kegan Paul, págs. 127-161.
- DONALD, J. (1979). "Green paper: noise of crisis", *Screen Education*, 30: 13-50.
- FOUCAULT, M. (1970). *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*. Nueva York: Random House. (Trad. cast.: *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México, Siglo XXI, 9ª edic., 1978. (Original: *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, 1966.))
- (1972). *The Archaeology of Knowledge*. Nueva York: Vintage Books. (Trad. cast.: *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI, 7ª edic., 1979. (Original: *L'archéologie du savoir*, 1969.))
- (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Harmondsworth: Penguin. (Trad. cast.: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid, Siglo XXI, 5ª edic., 1986. (Original: *Surveiller et punir: naissance de la prison*, 1975.))
- (1980). *Power-Knowledge*, editado por Colin Gordon. Londres: Harvester. (Trad. cast.: *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 2ª edic., 1979.)
- FREELAND, J. (1979). "Class struggle in schooling: MACOS and SEMP in Queensland", *Intervention*, 12: págs. 29-62.

- GRAMSCI, A. (1981). "Antonio Gramsci", en T. Bennett, G. Margin, C. Mercer y J. Woollacott (eds.), *Culture, Ideology and Social Process*. Londres: Batsford, págs. 191-218.
- HABERMAS, J. (1976). *Legitimation Crisis*. Londres: Heinemann. [Trad. cast.: *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires, Amorrortu, 1975. (El original es un texto alemán de 1973, de ahí que la fecha del libro en castellano sea anterior a la inglesa.)]
- HENRY, M. y LINGARD, R. (1982). "Multiculturalism: rhetoric and reality", *New Education*, 4 (2): 75-89.
- HODGE, R. y KRESS, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- JESSOP, B. (1982). *The Capitalist State*. Oxford: Martin Robertson.
- KENWAY, J. (1987). "Left right out: Australian education and the politics of signification", *Journal of Education Policy*, 2 (3): 189-203.
- KNIGHT, J., SMITH, R. y CHANT, D. (1989). "Australian new right discourse: the dominant ideology thesis revisited", *Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 25(3).
- , con ——— y MAXWELL, G. (1986). "The right side: creation science in Queensland", *New Zealand Sociology*, 1 (2): 88-103.
- LACLAU, E. y MOUFFE, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy*. Londres: Verso. (Trad. cast.: *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid, Siglo XXI, 1987.)
- LÉVI-STRAUSS, C. (1970). *The Raw and the Cooked*. Londres: Routledge & Kegan Paul. (Trad. cast.: *Mitológicas I: Lo crudo y lo cocido*. México, Fondo de cultura Económica, 1983.)
- LINGARD, R. (1983). "Multicultural education in Queensland: the assimilation of an ideal", *Discourse*, 4 (1): 13-31.
- MORLEY, D. (1980). "Texts, readers and subjects", en S. Hall y col. (eds.), *Cultural, Media and Language*. Londres: Hutchinson.
- MOUFFE, C. (ed.) (1979). *Gramsci and Marxist Theory*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- SCOTT, A. y SCOTT, R. (1980). "Censorship and political education: the Queensland experience", *International Journal of Political Education*, 3: 49-66.
- SHAPIRO, M. (1981). *Language and Political Understanding: The Politics of Discursive Practice*. New Haven: Yale University Press.
- SMITH, R. y KNIGHT, J. (1978). "MACOS in Queensland: the politics of educational knowledge", *Australian Journal of Education*, 2 (3): 225-243.
- (1981). "Political censorship in the teaching of social sciences: Queensland scenarios", *Australian Journal of Education*, 22 (1): 3-23.
- STURROCK, J. (1986). *Structuralism*. Londres: Paladin.
- THOMPSON, J. B. (1984). *Studies in the Theory of Ideology*. Cambridge: Polity Press.
- WEILER, H. (1983). "Legislation, expertise and participation: strategies of compensatory legitimization in educational policy", *Comparative Education Review*, 27 (2): 259-277.
- WESTERN, J. S. (1983). *Social Inequality in Australian Society*. South Melbourne: Macmillan.
- WEXLER, P. y GRABINER, G. (1986). "The education question: America during the crisis", en R. Sharp (ed.) *Capitalist Crisis and Schooling*. South Melbourne: Macmillan, págs. 1-40.
- WUTHNOW, R., HUNTER, J. D., BERGERSEN, A. y KURZWEIL, E. (1984). *Cultural Analysis*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

CAPÍTULO VIII

La gestión como tecnología moral

Un análisis ludista

Por *Stephen J. BALL*

Es necesario pasar al otro lado (al lado opuesto al “bueno”) para tratar de liberarse uno mismo de estos mecanismos que hacen aparecer dos lados, para disolver la falsa unidad de este otro lado que adoptamos. Ahí empieza el trabajo real, la obra de la historia del presente. (*Non au sexe roi*, entrevista con Michel Foucault, *Le nouvel observateur*, marzo 1977).

En los círculos relacionados con la educación, el término “gestión” (*management*) ocupa un lugar especial y reverencial. La necesidad de la “buena” gestión de las escuelas, colegios universitarios y universidades es una cuestión sobre la que el acuerdo es masivo entre los prácticos de la educación de todo linaje y opinión. La gestión constituye con toda seguridad “la mejor forma” de dirigir las instituciones educativas. La preparación para la gestión se está haciendo *de rigueur* para quien aspire a un puesto elevado en las instituciones educativas. La indiscutible posición de la gestión hace enmudecer cualquier discusión sobre otras posibilidades de organización. Pero la profundidad de sus efectos en la práctica de los profesores y de otros profesionales educativos no suele apreciarse en todo su valor. La gestión desempeña un papel clave en el proceso en marcha de reconstrucción del trabajo docente.

Como resultado de una serie de cambios políticos y económicos que afectaron a las escuelas de Inglaterra y Gales y culminaron en las normas de la *Education Reform Act* de 1988, quedó transformada la auténtica naturaleza de la escuela en cuanto organización. Esta transformación ha empezado a modificar la dirección de las escuelas desde un estilo profesional-colegial a otro de gestión-burocrático. En efecto, se controla el trabajo de los profesores mediante el uso de técnicas de gestión y las tareas docentes están cada vez más sometidas a la lógica de la producción industrial y de la competencia de mercado. Los profesores se encuentran cada vez más

**Ludista* (o *Ludita*): denominación que recibían los miembros de las bandas de obreros británicos que de 1811 a 1816 se organizaron para destruir las máquinas de las fábricas, principalmente en el sector textil, a las que acusaban de provocar el paro o desempleo. El nombre procede de un hipotético líder conocido con el nombre de Ned Ludd o Ned Lud. En España también se dio este fenómeno de destrucción de máquinas, especialmente en Cataluña. (*N. del R.*)

sujetos a sistemas de racionalidad administrativa que les priva de voz efectiva en el proceso de toma de decisiones importantes, que podría realizarse de forma colectiva sin desmerecimiento alguno. Como indica HABERMAS (1984), se trata de un proceso en el que los subsistemas de acción racional intencionada se inmiscuyen en las estructuras de la intersubjetividad. Las decisiones políticas, marcadas por la ideología, quedan ahogadas por los sistemas burocrático-administrativos y tratan de desplazar las cuestiones relativas a la identidad moral y cultural con los imperativos de la eficacia administrativa. El aspecto que aquí nos interesa se refiere a que se tratan los conceptos como el de eficacia como si fuesen cuestiones neutras y técnicas en vez de vincularse a intereses concretos. Es raro que se plantee la cuestión de: "¿eficacia para quién?" Se da por evidente la bondad de la eficacia en sí. No suele tenerse en cuenta el coste que supone para el trabajador la consecución de mayor eficacia (intensificación, pérdida de autonomía, supervisión y evaluación más directas, falta de participación en la toma de decisiones, carencia de desarrollo personal mediante el trabajo).

La formación y especialización de gestores cualificados excluye a otros de los procesos de decisión, a causa de la misma estructura. Los demás están destinados a ser dirigidos; se les considera incompetentes, otorgándoles, en el mejor de los casos, un derecho residual de consulta. En este proceso de afirmación, los profesores pierden gran parte de su influencia en la definición de la escuela. No pretendo sugerir aquí ningún tipo de conspiración compleja en contra de los docentes, sino sólo tener en cuenta el efecto general que produce la concatenación de iniciativas, limitaciones, cambios en el control y en la decisión y variaciones en las condiciones de trabajo que producen un impacto en la vida cotidiana de los profesores.

Algunas autoridades locales de educación (*Local Educational Authorities*) (LEA) han contratado a consultores de gestión para hacer más eficaces las escuelas. Ellos han aportado, como los cursos de formación, el discurso y las prácticas de la gestión industrial. En este tipo de discurso, el *curriculum* se convierte en un sistema de reparto y los profesores en sus técnicos u operarios.

Los tres elementos básicos de la teoría clásica de gestión se ponen claramente de manifiesto en la reestructuración del salario y de las condiciones de los profesores, en la preparación especializada para la gestión escolar, en el control central sobre el *curriculum* y la posibilidad de realizar pruebas comparativas (entre alumnos, escuelas y profesores). *En primer lugar*, la toma de decisiones recae de manera formal sobre el equipo gestor, quedando separada la elaboración de la normativa de su ejecución. *Segundo*, mediante el desarrollo de esquemas de evaluación de profesores y el uso de un examen de cohortes se ponen en juego sistemas de control de calidad, estudios de tiempo y de movimiento y la supervisión. El desarrollo de esquemas de evaluación graduada se adapta también con bastante precisión a un sistema de comparación de resultados obtenidos por profesores (empleados a este fin en los Estados Unidos). *Tercero*, se ha tratado de vincular directamente el salario y la promoción con los resultados. Así, tenemos los intentos

de Sir Keith JOSEPH y los empresarios para establecer esta relación entre la evaluación con vistas a los salarios y la promoción en las negociaciones desarrolladas durante las huelgas de profesores de 1985-1986, según un baremo progresivo que partiría de la escala salarial básica, incrementándose para aquellos que pudieran demostrar unos resultados extraordinarios (véase HARTLEY y BROADFOOT, 1988). En todos estos episodios, los profesores aparecían más claramente que nunca como trabajadores alienados, con poco o ningún control sobre su propia situación laboral. Desde luego, es posible que, en un futuro próximo, los puestos directivos de las escuelas, como en el *National Health Service**, sean desempeñados por administradores de carrera, preparados específicamente para la gestión, incluidos en una estructura organizada de gestión y dependiendo directamente del escalón orgánico inmediato superior de la administración educativa local. Del mismo modo que, en un sistema de este tipo, la figura del profesor queda reconstruida como la de un técnico, los directores escolares se reconstruyen como gestores. (Andrew Rowe, diputado conservador por el centro de Kent, señalaba la conveniencia de establecer un centro de formación dedicado a preparar personal en técnicas de gestión; *Times Education Supplement*, 18 de julio de 1986, pág. 4.) Parece que la distancia entre los trabajadores y la dirección se amplía rápida e inevitablemente, al tiempo que los dispositivos de control respecto del trabajo del profesor aumentan de manera cada vez más compleja y opresiva (HARRIS, 1982). Michael APPLE (1986) resume la situación de este modo:

En la actualidad, se está ejerciendo una presión considerable para conseguir que la enseñanza y los *curricula* escolares estén especificados por completo de antemano y rígidamente controlados con respecto a la "eficiencia", la relación "costo eficacia" y "responsabilidad". La descalificación que afecta a los trabajos en general influye de muchos modos a los profesores en la medida en que cada vez hay más decisiones que salen de su control, haciendo que su trabajo sea más difícil. En unos países, este proceso está más avanzado que en otros, pero es obvio que el movimiento a favor de la racionalización y el control del acto docente y del contenido y evaluación del *curriculum* es muy real.

(APPLE, 1986, pág. 12)

Tengo que señalar que este cambio forma parte de una maniobra de la "derecha radical" para lograr un control más férreo y preciso sobre los procesos de enseñanza y que el discurso de la gestión desempeña un papel esencial para la realización práctica de ese cambio y la justificación de estas nuevas formas de control. En efecto, ciertas manifestaciones recientes del gobierno atribuyen un papel clave a la gestión como mecanismo para la reforma de las escuelas y la disciplina de los profesores.

* Equivalente británico del INSALUD o de los servicios de salud de las comunidades autónomas españolas. (N. del T.)

La Administración que emplea a los profesores sólo puede estar segura de que cada escuela tiene el personal adecuado si tiene suficiente conocimiento de las destrezas y competencias de cada docente. Este saber sólo puede proceder de algún tipo de sistema de evaluación. También hace falta un sistema de evaluación del progreso profesional de cada docente. En otras profesiones —y en algunas escuelas— se ha descubierto que las entrevistas de evaluación dan la oportunidad de identificar las necesidades individuales y colectivas de formación. Para que sea efectivo por completo, un sistema de evaluación ha de estar complementado por la mejor fórmula para el desarrollo de carrera de cada profesor, abarcando el ingreso, la formación permanente, orientación respecto a posibles puestos docentes y ascensos. Cuando me refiero a la gestión de la fuerza docente tengo presente todo este conjunto de actividad positiva. Se me cita a veces erróneamente como si sólo me preocupase la necesidad de eliminar el pequeñísimo número de profesores incompetentes cuya eficacia es imposible elevar a un nivel adecuado. No es así. Me preocupa todo el conjunto de aspectos positivos que se deriva de aplicar a la fuerza docente normas de gestión que se han hecho habituales en otras partes.

(Ponencia de Sir Keith JOSEPH en la *North of England Education Conference*, 4 de enero de 1985)

Está claro que, en la alusión a las normas de gestión “habituales en otras partes”, “otras partes” se refiere a la gestión industrial. Este es el modelo que se pretende e incluso se exige que sigan las escuelas. El concepto y los procedimientos de evaluación se toman de las organizaciones industriales. Con frecuencia, la formación en gestión en el marco educativo se rige por el uso de modelos industriales.

La gestión es, *par excellence*, lo que FOUCAULT llama “tecnología moral” o tecnología de poder. Se trata de un equivalente moderno, de aplicación general, del panóptico de BENTHAM, “un modelo generalizable de funcionamiento; una forma de definir las relaciones de poder en términos de la vida cotidiana de los hombres” (FOUCAULT, 1979, pág. 205). La gestión constituye una concepción omni-abarcadora del control de la organización. Subsiste en calidad de cuerpo teórico susceptible de aprendizaje e interiorización por los dirigentes y como conjunto de prácticas que implantar, afectando a gestores y dirigidos.

El establecimiento de la gestión como función independiente... con un dominio y responsabilidades exclusivas y con importantes y críticas apelaciones a la autoridad... de la que depende la eficiencia del conjunto de la empresa... es un primer y fundamental paso para controlar la fuerza de trabajo... porque cuando los trabajadores aceptan esta concepción de la gestión, abdican, en realidad, de toda crítica o resistencia frente a muchos aspectos de la dominación a que se someten.

(LITTLER y SALAMAN, 1982, pág. 259)

En esta forma de gestión, el poder no está confiado por completo a alguien que deba ejercerlo solo sobre los demás de manera absoluta; en cambio, todos están atrapados en esta máquina, tanto quienes ejercen el poder como quienes están sometidos a él.

(FOUCAULT, 1977, pág. 156)

La gestión constituye un discurso profesional y profesionalizador que permite a quienes lo pronuncian y a sus titulares reclamar para sí en exclusiva determinados tipos de dominio (dirección de la organización y adopción de decisiones) y un conjunto de procedimientos que convierten a los demás (subordinados), quiéranlo o no, en objetos de ese discurso y receptores de los procedimientos. Como otros discursos profesionales, el de gestión produce el objeto al que se refiere: la organización. No obstante, en ese caso, las protestas profesionales de la gestión se ponen por encima y en contra de la de los profesores, y las de la organización, en contra de la autonomía.

La gestión es una tecnología teórica y práctica de racionalidad orientada a la eficiencia, la viabilidad y el control. Constituye un medio para un fin y quienes en ella participan también son medios. Representa la burocratización de la estructura de control a través de las descripciones de tareas, relaciones lineales de gestión y el establecimiento de flujos determinados de comunicación y un estilo de toma de decisiones similar al propio de las comisiones. Asimismo, supone una epistemología claramente empírica y racionalista. El control de la organización y la acción individual se incluyen en una perspectiva técnica. Es un punto de vista que sostiene que la vida social puede regirse en sentido científico y comprenderse y organizarse según generalizaciones legales. La selección de los cursos de acción adecuados se basa en la habilidad de quienes poseen los apropiados conocimientos y preparación científicos: los gestores, y está limitada por esa misma habilidad. Se trata, por tanto, de un sistema cerrado que separa normas y ejecución y reserva la elaboración de las normas a los designados y entrenados en esas técnicas. Es más, se presenta como mecanismo objetivo, técnicamente neutro, sólo dedicado a la consecución de una eficiencia mayor: el mejor método posible. Es la pesadilla racionalista de WEBER, el “poderoso cosmos del moderno orden económico... la jaula de hierro (en la que) los especialistas sin alma, los sensualistas sin corazón (se encuentran) atrapados en la fantasía de que (ellos) han logrado un nivel de desarrollo nunca antes alcanzado por la humanidad” (WEBER, 1948, pág. 182).

La gestión constituye también un discurso imperialista. La teoría de la gestión considera que el mundo social está encerrado en un caos irracional y necesita que le aporten su orden redentor. Construye su superioridad mediante un conjunto de poderosas oposiciones discursivas; el orden se sitúa por encima y en contra del caos, la racionalidad contra la irracionalidad, la cordura contra la locura, la neutralidad contra el sesgo político, la eficiencia contra la ineficiencia y la meritocracia contra la influencia personal. Es la antítesis lingüística de la crisis y, como tal, ocupa un papel político central en la década de 1980.

El lenguaje de la gestión despliega su racionalidad y eficiencia para promover el control; es un régimen de “jurisdicción” y “veridicción”. Como discurso, sistema de posibilidad de conocimiento, esquivo o margina los problemas, preocupaciones, dificultades y miedos del “sujeto”: el dirigido. El sujeto de la gestión es el producto objetivado de la organización, la autoridad y la responsabilidad. Los límites y posibilidades de acción y significado están determinados con precisión por la posición y la destreza en la estructura de gestión. La gestión quiere hacer y constituye “cuerpos sometidos e instrumentalizados”. Y eso “incrementa las fuerzas del cuerpo en términos económicos de utilidad y disminuye estas fuerzas en términos políticos de obediencia” (FOUCAULT, 1979, pág. 130). Es característico que procure “la manipulación de los seres humanos infundiéndoles pautas de conducta sumisa” (BATES, 1985, pág. 21).

Como consejo de perfección y resumen de forma eficiente, la gestión se mantiene en tensión con sus imperfectos servidores. Los dirigidos son frágiles, proclives a la irracionalidad, a las prácticas atávicas y a los excesos emocionales. En consecuencia, la oposición al control, al cambio, a los métodos de eficiencia, se tratan en calidad de problemas del trabajador, como un “síntoma” de insatisfacción personal o necesidades insatisfechas. Los análisis psicoanalíticos o psicológicos se movilizan con frecuencia como respuesta a la resistencia individual. En este trabajo no se prescinde necesariamente por completo de la disensión ni del conflicto, pero, dentro de la lógica del paradigma, se consideran como aberrantes y patológicos. De este modo, la actividad de oposición en la organización se define como irracional en sí misma, en relación con las perspectivas de los grupos dominantes. El “sujeto”, el trabajador o práctico individual, se estructura en términos de uniformidad e individualidad (MACDONELL, 1986). Se considera que el “problema” está “en” la persona en vez de en el sistema, y los intereses colectivos distintos de los del “sistema”, están, en realidad, deconstruidos. La oposición colectiva se deja de lado por sistema. Las soluciones se presentan en términos de consejos personales o de adaptaciones de un individuo externo al sistema. Se considera a quien se resiste como desviado social, devolviéndolo a la normalidad mediante procedimientos coercitivos o terapéuticos. Al responder al descontento sobre una base individual e imponer divisiones estructurales y jerárquicas, todos quedan sometidos. La gestión es a la vez un sistema totalizador e individualizador.

“El arte de castigar”

La especificación de individualidad se basa en la producción de “informes exactos (que) permiten a las autoridades situar a los individuos en una red de codificación objetiva” (RABINOW, 1986, pág. 22). La ficha de cada sujeto y el jefe de personal son mecanismos clave en la tecnología moral de la gestión. Y las técnicas y los descubrimientos de investigación de la psicología proporcionan modelos, normas y procedimientos mediante los cuales

los individuos pueden ser comparados y supervisados. La observación jerárquica, los juicios normalizadores y las formas de examen son parte de la red completa de control de gestión. En concreto, se funden y concentran en el desarrollo de técnicas de evaluación de los profesores.

Hasta la fecha, en Gran Bretaña, la evaluación del personal parece surgir de forma diferente a la de los Estados Unidos. Además de la evaluación tradicional mediante los inspectores o asesores de la LEA, las escuelas desarrollan cada vez más sus propios esquemas internos, muchos de los cuales parecen estar influidos por la práctica industrial. El objetivo primario de tales esquemas consiste en que sean formativos; están diseñados para promover la satisfacción en la tarea, indicar las necesidades de formación y orientar el desarrollo profesional futuro. El método que más suele utilizarse consiste en la entrevista de evaluación a cargo de un miembro del claustro de superior categoría. Hasta ahora, la idea de la enseñanza basada en la competencia no ha suscitado la aprobación en Gran Bretaña. Sin embargo, parece que el gobierno central trata de introducir una evaluación sistemática del profesorado a cargo de los empresarios con fines sumativos. El Parlamento ha recibido proyectos legislativos que conferirán poderes al Secretario de Estado de Educación para ordenar la evaluación de los profesores de acuerdo con un esquema nacional.

(TURNER y CLIFT, 1988, pág. 21)

La evaluación se ha convertido en una de las características fundamentales de la reconstrucción política y de disciplina de los profesores como sujetos éticos en la década de 1980. Extiende la lógica del control de calidad y de los indicadores de la ejecución al centro pedagógico de la docencia. Lleva consigo la necesidad de soportar la mirada tutelar, haciendo que el profesor sea calculable, descriptible y comparable. Deja inermes a los individuos ante el ojo evaluador y el poder disciplinario. En términos de FOUCAULT, la evaluación es una forma de examen.

El examen combina las técnicas de una jerarquía observadora y las del juicio normalizador. Se trata de una mirada normalizadora, una vigilancia que hace posible calificar, clasificar y castigar. Facilita la visibilidad respecto a los individuos mediante la cual se les diferencia y juzga.

(FOUCAULT, 1979, pág. 175)

La entrevista de evaluación constituye un rito formal de poder y una ceremonia de visibilidad, una tecnología de objetivación. Relaciona la formación del conocimiento con la exhibición del poder. La evaluación esta para que sea conocida, registrada, por el evaluador. FOUCAULT resume de este modo tres fundamentos del examen:

1. El examen transforma la economía de la visibilidad en ejercicio del poder. Es un "espacio de dominación", un proceso de inspección y revisión sin favor o prejuicio, una objetivación obligatoria. En salas cerradas, en con-

fianza y de acuerdo con procedimientos acordados, se pide a quienes van a ser evaluados que se manifiesten y expliquen sus acciones, ausencias y desarrollo personal. “El ejercicio de la disciplina presupone un mecanismo que coacciona por medio de la observación: un aparato en el que las técnicas que hacen posible ver inducen los efectos del poder y en el que, a la inversa, los medios de coerción hacen a aquellos a quienes se aplican claramente visibles” (FOUCAULT, 1977, págs. 170-171).

2. El examen introduce también la individualidad en el campo de la documentación. Se constituye un “archivo meticuloso”. Se conservan ficheros, se toman notas, los registros se mantienen al día con objeto de que sirvan de referencia en el futuro, como fundamento para las decisiones que hayan de tomarse en otros lugares. Han de hacerse constar por escrito las decisiones sobre ascensos, recompensas o destituciones, aptitudes y competencias, así como las debilidades y aspectos negativos. Se miden los resultados, “lo que hace posible clasificar, categorizar, determinar promedios, fijar normas” (FOUCAULT, 1979, pág. 178). Se trata del establecimiento de normas que facilita el “arte de castigar” (para FOUCAULT, el castigar engloba las recompensas, la observación y el castigo mismo). Las normas introducen “la limitación de la conformidad que ha de lograrse” (FOUCAULT, 1979, pág. 183). De este modo, el individuo está sometido a la descripción y a la comparación.

El fin perseguido por el registro de las entrevistas de evaluación parece provocar preocupación entre los profesores, en los primeros días de un esquema. Aunque un buen número de ellos pensaba que no tenía mucho sentido una entrevista de evaluación sin que se anotaran los resultados, les inquietaba la cuestión de la naturaleza del registro, las personas que tuvieran acceso a él y adónde fuera. En algunas escuelas, se dio a los profesores la opción de decidir si se conservaba o no el registro de la entrevista. Ésta fue una forma de tratar de convencerlos para que participaran voluntariamente en el esquema.

(TURNER y CLIFT, 1988, pág. 88)

3. El examen, rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada individuo un “caso”. Se recopila la crónica de una persona en relación con sus avances o decaimientos, su responsabilidad o falta de ella, su cooperación o las dificultades que pudiera oponer. La vida de cada uno se vive a través de la acumulación de documentación, se coteja el transcurso de las profesiones, “atribuyendo a cada individuo su propia particularidad” (FOUCAULT, 1979, pág. 180). El uso de los “juicios normalizadores” es fundamental para ello cuando se evalúa a los individuos en relación con las medidas generales y específicas de su actuación, documentándose en relación con indicadores de eficiencia y eficacia relativas.

Un resultado de la extensión de las ideas y la práctica industriales a las escuelas ha sido la adopción del “establecimiento de objetivos” como componente de la evaluación. A este respecto, ha influido mucho la *Industrial Society*, con dos folletos publicados en 1983... El propósito

de un ejercicio de establecimiento de objetivos, revisada la actuación anterior, consiste en fijar objetivos tangibles específicos, que puedan alcanzarse en un período concreto de tiempo. Esto asegura que las entrevistas de evaluación produzcan algún *resultado* y no se orienten sólo a la revisión.

(TURNER y CLIFT, 1988, págs. 87-88)

Las técnicas de evaluación se han desarrollado y legitimado hasta el punto de que eligen por votación a los individuos y, en su funcionamiento, establecen ideas de profesionalidad. Se invita al profesor a que considere los procedimientos de evaluación como parte del proceso de autocomprensión y autoperfeccionamiento (desarrollo profesional) que FOUCAULT llama "subjetivación": compromiso activo del sujeto en su autoformación, "operaciones sobre los propios cuerpos (de las personas), sobre sus propias almas, sobre su propia conducta" (FOUCAULT, 1980a).

Ya sea el primer objetivo de la evaluación el desarrollo en la profesión o el perfeccionamiento de los propios resultados en el trabajo, los profesores están en desacuerdo con lo que puede considerarse objetivo secundario: la crítica y la emisión de juicios.

(TURNER y CLIFT, 1988, pág. 67)

La entrevista de evaluación tiene elementos tanto del encuentro penitencial de la confesión como del psicoanalítico, basados ambos en la dinámica de la autorrevelación. Se estimula a los evaluandos a que muestren sus defectos, para descubrir o identificar los procedimientos terapéuticos y para que se juzguen a sí mismos y se impongan su propio castigo. Se trata, por tanto, de una tecnología del yo que permite que

los individuos efectúen, por sus propios medios o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre sus propios cuerpos y almas, pensamientos, conducta y modo de ser, de manera que se transformen para poder alcanzar un estado de felicidad, pureza, sabiduría, perfección o inmortalidad.

(FOUCAULT, 1988, pág. 18)

De este modo, la evaluación, vista como confesión resulta especialmente potente. Lleva consigo revelación y redención y pone en íntima relación lo personal con la organización.

La confesión es un rito de discurso en el que el sujeto que habla es también el sujeto de la proposición; es también un rito que se desarrolla dentro de una relación de poder, porque uno no se confiesa sin la presencia (o presencia virtual) de un interlocutor que no sólo es tal, sino la autoridad que requiere la confesión, la prescribe, la valora e interviene para juzgar, castigar, perdonar, consolar.

(FOUCAULT, 1981, pág. 61)

La confesión secular se funda en la idea de lo normal frente a lo anormal, transposición de la oposición religiosa entre gracia y pecado.

Eficacia y disciplina

No obstante, la técnica confesional y las tecnologías del yo se están introduciendo en la organización escolar en otro sentido, más general. El modelo de autoperfeccionamiento que se emplea en las definiciones actuales de desarrollo profesional se aplica también en términos generales al autoperfeccionamiento de las escuelas.

Puede considerarse que la investigación sobre la eficacia de las escuelas ha desempeñado un papel fundamental para sentar las bases de la reconceptualización de la escuela en el discurso de gestión. *En primer lugar*, los estudios sobre la eficacia y los de la diferencia entre escuelas han vuelto a situar a éstas como elemento de causación en las explicaciones de la actuación de los alumnos y de las variaciones de niveles de logro. La investigación sobre la eficacia de la escuela proporciona una tecnología que hace posible "echarle las culpas". El trabajo de RUTTER y cols. (1979) en concreto, se adapta a la perfección (en términos de unidad teórica) al discurso conservador de mofa en contra de la enseñanza comprensiva y progresista de los años setenta y a la deconstrucción política de la enseñanza comprensiva de los años ochenta. Asimismo, articula la mercantilización de la educación que suponen expresiones como "fuerzas del mercado" y "elección del consumidor". Como explican dos de los investigadores que participaron en el estudio de RUTTER:

tanto los padres como las administraciones educativas locales y los investigadores utilizaban cada vez más las medidas de los resultados para hacer comparaciones *entre* escuelas. Ahora se exige a éstas que publiquen los resultados de sus exámenes, aunque los detalles de cómo se lleva a cabo esto se han dejado en manos de cada administración. Es inevitable que esto conduzca a comparaciones entre escuelas y permita la construcción de clasificaciones de éstas con mayor o menor proporción de éxitos.

(OUSTON y MAUGHAN, 1985, pág. 37)

Segundo, los estudios sobre la eficacia han desarrollado una tecnología de poder que permite la supervisión y el control de las escuelas (de nuevo, mediante la aplicación de medidas "neutras" de rendimiento).

No debemos subestimar el trabajo ideológico llevado a cabo por la investigación sobre la eficacia, relacionada con nociones como responsabilidad, revisión de la escuela y perfeccionamiento de la misma. Las manifestaciones más duras de la crítica política conservadora de las escuelas se han transformado en versiones relacionadas con la supervisión y el seguimiento que se "adaptan" al discurso de profesionalidad del docente preferido. De hecho, los profesores se encuentran atrapados al responsabi-

zarse de su propia "disciplina" mediante esquemas de autoevaluación, perfeccionamiento escolar y desarrollo institucional. En realidad, se les pide que crean que su compromiso respecto a estos procesos les hará más profesionales.

Los investigadores de la eficacia idean normas que permiten elaborar el concepto de la escuela ineficaz o "enferma", basándose de nuevo en "la técnica confesional" (admisión de las transgresiones y rito de reparación). La escuela "pobre", la escuela que "fracasa" ha de responsabilizarse de sus problemas y de su propia curación: el autoperfeccionamiento. Éste se logra mediante el perfeccionamiento de las propias personas, haciéndolas conscientes de sus debilidades y llevándolas a comprometerse con los métodos de redención. El fracaso de la organización es el del individuo, de la persona. Por tanto:

Las personas son la clave del éxito de las iniciativas de perfeccionamiento... Dicho de otro modo, "la búsqueda de la excelencia en las escuelas es la búsqueda de la excelencia en las personas". No se logran buenos resultados por la mera adopción de nuevos gestos técnicos o el aumento de reformas curriculares. El progreso significativo requiere el re-examen y perfeccionamiento de los aspectos básicos de organización: normas de trabajo, prácticas de gestión, competencia del personal, niveles de clase, etc.

(WILSON y CONCORAN, 1988, pág. 119)

La eficacia se define en relación con las posibilidades de medida. El reconocimiento de la ineficacia supone subordinarse a las medidas de la norma y lo excelente. Así, los discursos del control y de la eficacia se han mezclado en gran medida. Por ejemplo, GRAY y JONES (1985, pág. 114) concluyen:

Hasta la fecha, los estudios sobre la eficacia de la escuela y la del profesor han solido coincidir en sus conclusiones. Puede que, en realidad, haya sólo un pequeño número de modelos de práctica "eficaz", pero también nos preguntamos si esta evaluación no se deriva de alguno de los supuestos en los que, hasta la fecha, han solido basarse los investigadores. Una consecuencia importante de la adopción del enfoque aquí expuesto consiste en que sería posible generar de manera rápida y bastante barata modelos de "práctica eficaz" para escuelas y profesores que se enfrentan a circunstancias muy diversas.

De este modo, los "juicios normalizadores" se vuelven hacia las escuelas en conjunto; cada escuela queda situada en un campo de comparación. Se proyecta un orden "artificial", "un orden definido por procesos naturales y observables" (FOUCAULT, 1979, pág. 179). Se llega a la definición de la conducta y del rendimiento "sobre la base de los dos valores opuestos del bien y del mal" (1979, pág. 180): la escuela buena y la mala, práctica eficaz e ineficaz. Cada escuela se distingue de las demás según una jerarquía o "clasificación". El régimen de poder disciplinario creado de este modo "mide en términos cuantitativos y jerarquiza en relación con las habilidades, el nivel, la

'naturaleza' " de cada escuela. La norma "introduce, mediante esta medida que 'confiere valores', la limitación de la conformidad que debe lograrse" (1979, pág. 183). Pero, como indica el extracto anterior, donde hay "enfermedad" también hay "cura", modelos de "práctica eficaz". Si fracasa el autoexamen; el experto, la autoridad, el consultor, el disciplinario moral está de inmediato dispuesto a intervenir. Y en este papel, el científico y el moralista están rigidamente interrelacionados. En efecto, dada la lógica de la gestión, la ineficacia se considera como un desorden de la razón y, como tal, es susceptible de cura mediante el uso de técnicas apropiadas de organización.

En un sentido espectacular, el lenguaje, los conceptos y el campo propio de la investigación sobre la eficacia imponen límites rigurosos a las posibles formas de pensar y hablar sobre la enseñanza y de estudiarla. La eficacia reestructura la escuela y al profesor como objeto propio, para evaluarlos, supervisarlos y dirigirlos. Así, YOUNG (1985, pág. 85), refiriéndose a las consecuencias de la investigación sobre la eficacia escolar respecto a la gestión de la enseñanza, afirma:

Estos estudios y otros citados en distintos lugares de este capítulo ponen de manifiesto la considerable autonomía que tiene el profesor individual, que, en algunos casos, puede desviarse de la consecución de los objetivos conocidos y aprobados. También señalan la necesidad que tiene un director eficaz de asegurarse de que la comunidad escolar, en cuanto grupo, funcione bien y que los objetivos conocidos y acordados se alcancen para satisfacción de todos.

Aquí, el centro de preocupación consiste de nuevo en el control de los profesores, y el supuesto del consenso es inequívoco. De esta forma, la eficacia y la gestión se vinculan con el discurso político del thatcherismo por su carácter categórico común. Juntos constituyen una poderosa "configuración interdiscursiva" que desplaza por completo los intereses débilmente articulados de la enseñanza comprensiva (igualdad, desarrollo del talento, tolerancia y participación) con un interés muy bien articulado por la eficiencia, las exigencias sociales y económicas de la industria, la competición y los intereses nacionales.

Como ya señalamos, la gestión es una forma de organización que pone en lugar preferente la racionalidad. Asimismo, se acoge a una ideología neutral, pero, en realidad, constituye una "tecnología política".

Las tecnologías políticas avanzan tomando lo que esencialmente es un problema político, sacándolo del ámbito del discurso político y traduciéndolo al lenguaje neutral de la ciencia. Cuando se ha llevado a cabo esto, los problemas se han convertido en técnicos, propios de especialistas... En realidad, el lenguaje de reforma es, desde el principio, un componente esencial de estas tecnologías políticas... Donde aparece una resistencia o un fracaso... se estructura como prueba de la necesidad de reforzar y ampliar el poder de los expertos.

(DREYFUS y RABINOW, 1982, pág. 196)

El movimiento a favor de la eficacia en la escuela está completamente implicado en la formación y en el establecimiento de las condiciones para la producción de este tipo de desplazamiento.

La gestión y la eficacia en la escuela como discursos específicos crean objetos al identificarlos como tales. Cuando los teóricos de la gestión exponen la práctica de las escuelas que alcanzan el “éxito” o la “buena” gestión, llevan a cabo también “prácticas de división” y la creación sistemática, la clasificación y el control de “anomalías”, la escuela “pobre” y la “mala” gestión. Éstas constituyen los objetos de las terapias de gestión. De este modo, “los objetos de conocimientos se definen de forma que puedan utilizarse prácticas convergentes” (WOLIN, 1988, pág. 184). En efecto, los discursos de gestión y los campos de investigación como la eficacia escolar son formas de creación de trabajo profesional: “Las prácticas fijan las condiciones del discurso y el discurso transmite, como consecuencia, proposiciones que faciliten la práctica” (WOLIN, 1988, pág. 184). Las nuevas disciplinas, como la gestión escolar, proporcionan una nueva disciplina para las escuelas y un nuevo trabajo a los tecnólogos morales.

Conclusión

Las teorías de gestión están, en su mayor parte, enraizadas en versiones de la teoría de sistemas y de la psicología humanista. Se centran, por un lado, en los participantes individuales, en cuanto parte de la estructura compleja, interrelacionada, interdependiente, de la que también se ocupan por otro lado. Hacen hincapié en el orden, el procedimiento y el consenso. La escuela, como institución se convierte en un sistema de significados compartidos y objetivos y valores comunes. Pero las teorías de gestión reflejan los intereses y necesidades particulares de los administradores. Son teorías que van de arriba abajo; contienen una visión de la organización desde el punto de vista correspondiente a la posición de quienes tienen “el control”. Están sesgadas y deformadas a causa de esa parcialidad. La gestión se considera a sí misma como el mundo real de la vida de la organización y actúa para excluir otras versiones. En cuanto discurso con categoría científica, como “régimen de verdad”, la gestión refuerza al directivo y objetiva y somete al dirigido. Como siempre, el saber, el poder y el cuerpo están, como indica FOUCAULT, interrelacionados en el logro de la dominación.

Todo esto resulta evidente en la aplicación habitual de las teorías de gestión a las escuelas. La gestión es una “microfísica del poder”. Su fundamento es disciplinario y constituye un “instrumento primordial en la constitución del capitalismo industrial y el tipo de sociedad que lo acompaña” (FOUCAULT, 1980b, pág. 105). El instrumento primario es una jerarquía de vigilancia continua y funcional. De este modo, los mecanismos de gestión, como prácticas localizadas, son estructuras de micropoder y relaciones de poder que tocan todos los aspectos de la vida de la organización y se rela-

cionan en serie. Son aplicaciones prácticas del poder. Abarcan mecanismos, procedimientos y técnicas muy específicos, con especial utilidad económica y política. El trabajador, el técnico, el profesor quedan constituidos (o reestructurados) en esta red de discursos, roles, aspiraciones y deseos.

Bibliografía

- APPLE, M. (1986). "Mandating computers: the impact of new technology on the labour process". Trabajo presentado en International Sociology of Education Conference, Westhill College, Birmingham.
- BATES, R. J. (1985). "Changes in educational administration necessary to cope with technological change", *Educational Administration Review*, 3 (1): 17-37.
- COUSINS, M. y HUSSAIN, A. (1984). *Michel Foucault*. Londres: Macmillan.
- DREYFUS, H. L. y RABINOW, P. (1982). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Brighton: Harvester Press.
- FOUCAULT, M. (1977). "The eye of power", en C. Gordon (ed.) (1980) *Power/Knowledge*. Nueva York: Pantheon. [Trad. cast.: "El ojo del poder". Entrevista con Michel Foucault, en J. BENTHAM: *El panóptico*. Madrid, La Piqueta, 1979, págs. 9-26. (Original: "L'oeil du pouvoir", en J. BENTHAM: *Le Panoptique*, Paris, Belfond, 1977.)]
- (1979). *Discipline and Punish*. Harmondsworth: Penguin. [Trad. cast.: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid, Siglo XXI, 5ª edic., 1986. (Original: *Surveiller et punir: naissance de la prison*, 1975.)]
- (1980a). "Howison Lectures". Berkeley, 20 Octubre 1980.
- (1980b). *Power/Knowledge*, editado por C. Gordon. Nueva York: Pantheon. (Trad. cast.: *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 2ª edic., 1979.)
- (1981). *The History of Sexuality: An Introduction*. Harmondsworth: Penguin. [Trad. cast.: *Historia de la sexualidad*. Vol. 1. *La voluntad de saber*. Madrid, Siglo XXI, 5ª edic., 1987. (Original: *Histoire de la sexualité*. Vol. 1. *La volonté de savoir*, 1976.)]
- (1988). "Truth, power self: an interview", en L. Martin, H. Gutman y P. Hutton (eds.) *Technologies of the Self*. Londres: Tavistock. (Trad. cast.: "Verdad, individuo y poder", en M. FOUCAULT: *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona, Paidós-I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1990, págs. 141-150.)
- GRAY, J. y JONES, B. (1985). "Combining quantitative and qualitative approaches to school and teacher effectiveness", en D. Reynolds (ed.) *Studying School Effectiveness*. Lewes: Falmer Press.
- HABERMAS, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*, vol. 1. Londres: Heinemann. (Trad. cast.: *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. 1. Madrid, Taurus, 1987.)
- HARRIS, K. (1982). *Teachers and Classes*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- HARTLEY, L. y BROADFOOT, P. (1988). "Assessing teacher performance", *Journal of Education Policy*, 3 (1): 39-50.
- LITTLER, C. y SALAMAN, G. (1982). "Bravermania and beyond: recent theories of the labour process", *Sociology*, 16 (2): 251-69.
- MACDONELL, D. (1986). *Theories of Discourse*. Oxford: Blackwell.
- OSTON, J. y MAUGHAN, B. (1985). "Issues in the assessment of school outcomes", en D. Reynolds (ed.) *Studying School Effectiveness*. Lewes: Falmer Press.
- RABINOW, P. (ed.) (1986). *The Foucault Reader*. Londres: Peregrine.
- REYNOLDS, D. (ed.) (1985). *Studying School Effectiveness*. Lewes: Falmer Press.
- TURNER, G. y CLIFT, P. (1988). *Studies in Teacher Appraisal*. Lewes: Falmer Press.
- WEBER, M. (1948). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Nueva York: Scribners and Sons. (Trad. cast.: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona, Orbis, 1985.)
- WILSON, B. y CORCORAN, T. (1988). *Successful Secondary Schools*. Lewes: Falmer Press.
- WOLIN, S. (1988). "On the theory and practice of power", en J. Arac (ed.) *After Foucault*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- YOUNG, P. (1985). "Do schools make a difference?", en D. Reynolds (ed.) *Studying School Effectiveness*. Lewes: Falmer Press.

CAPÍTULO IX

La educación y el discurso político de la Nueva Derecha

Enseñanza privada frente a enseñanza estatal¹

Por *Jane KENWAY*

Introducción

En Australia, la derecha educativa y el grupo de presión de la escuela privada han colonizado el pensamiento popular y la política educativa gubernamental. En este capítulo, trato de identificar las características claves de su discurso para indicar las causas de esta situación. Examinaré fundamentalmente la construcción de un discurso hegemónico en un determinado campo de relaciones sociales e indicaré cómo el discurso de esta amalgama política, cuyos lazos no son demasiado fuertes, aunque mutuamente beneficiosos, potencia el mantenimiento de los privilegios educativos y sociales. Por tanto, considero la hegemonía tanto dentro de un campo localizado como en el plano más amplio de la sociedad australiana. La exposición que hace FOUCAULT del discurso y del poder-saber informa mi análisis del conjunto discursivo sometido a investigación. No obstante, creo útil completar su punto de vista social, en general reducido, con el de GRAMSCI, mucho más preocupado por la forma en que la sociedad como un todo se estructura en planos de dominio. Tras presentar la Nueva Derecha y el contexto histórico, explicaré las premisas teóricas que informan mi análisis. Me centraré después en detalle sobre un incidente histórico que sirve como magnífico ejemplo del discurso político del grupo de presión de la escuela privada y de la derecha educativa.

En Australia, durante los años ochenta, se ha producido un cambio en el pensamiento popular y en la política del gobierno sobre la educación, alejándose de la postura socialdemócrata que caracterizó el principio de la década de 1970 y tendiendo hacia posturas explícitamente de derechas (véase YOUNG, 1987; JOHNSTON, 1987; MCWILLIAM, 1987). Aunque podemos indicar

¹La autora desea agradecer la ayuda prestada en este estudio por BILL GREEN, Lindsay FITZCLARENCE, Leonie TAYLOR y Peter WATKINS.

diversos puntos de origen de este movimiento, en último término, como pone de manifiesto la serie dirigida por SHARP (1986), parece que los cambios habidos en la economía y la profunda crisis del capitalismo contemporáneo constituyen una causa radical del mismo. La crisis económica ha ido acompañada de cambios en el mercado de trabajo, en la tecnología y en la vida social. Estos factores, entre toda una serie de ellos (véase KENWAY, 1987b), provocan agitación e incertidumbre en la vida cotidiana de muchas personas. La difícil perspectiva, la dura realidad o ambas en relación con el desempleo o el paso al empleo temporal, oscurecen el panorama social de los padres y de sus hijos y tienen sus propios efectos secundarios.

Las consecuencias que la crisis económica, el cambio social y los trastornos tienen en la enseñanza no son claras y diversos intereses particulares han emprendido durante algún tiempo luchas en niveles ideológicos y políticos para definir la forma en que la educación se relaciona con esos cambios. Esa lucha ha llevado consigo una fuerte ofensiva de la Nueva Derecha, uno de cuyos componentes ha sido la intensa promoción de la enseñanza privada y el ataque contra las escuelas estatales australianas. Ambas cosas se han traducido en una crisis de legitimidad de la escuela pública. Esta ofensiva ideológica constituye el tema de este capítulo.

La Nueva Derecha

La Nueva Derecha está llevando a cabo una vigilancia moral muy aparatosa sobre una serie, cada vez mayor, de aspectos de la sociedad civil, económica y política de Australia y, dicho con toda claridad, el aumento de la derecha en educación no puede separarse de su ascenso en otros campos de la vida pública. Sus actuaciones dominan las discusiones que se producen en los medios de comunicación sobre cuestiones tan diversas como la política de impuestos, relaciones industriales, bienestar y las privatizaciones de servicios públicos (véanse: AARONS, 1987; COGHILL, 1987; SAWER, 1982). Cada vez más, el gobierno laborista australiano baila al son de la Nueva Derecha (véase BARNETT, 1988). Como movimiento social que lleva a cabo un trabajo ideológico que beneficia de forma consistente a los socialmente poderosos y privilegiados, la Nueva Derecha provoca inquietud. Quienes, en Australia y en otros lugares, se identifican con la izquierda en distintos campos políticos y académicos están empezando a caer en la cuenta del daño que está haciendo la Nueva Derecha y la urgente necesidad de la comprensión global de su proyecto político para poder modificar esta tendencia. Mientras algunos comentaristas académicos y políticos tratan de aclarar lo nuevo y característico de la Nueva Derecha (y, en realidad, explorar también el uso de otros títulos más explícitos), otros tratan de identificar y manifestar sus diversas líneas ideológicas. Otros más buscan una explicación adecuada de su aparente monopolio discursivo en una serie de frentes económicos, políticos y sociales. Aunque varíen las formas de los análisis, los marcos teóricos y las interpretaciones, sí hay cierto acuerdo respecto a que la Nueva Derecha

consiste en una amalgama variopinta de diversos conjuntos de intereses, que su ideología teórica organizadora supone una mezcla heterogénea de muchas formas (contradictorias, a veces) de pensamiento político y que eso mismo pone de manifiesto su capacidad para desarrollar una retórica política que produce y aprovecha a la vez las preocupaciones y descontentos populares (COHEN y cols., 1986; LEVITAS, 1986; ELLIOTT y McCRONE, 1987; HOOVER, 1987; MILIBAND y cols., 1987).

En Australia, el movimiento de la Nueva Derecha presenta una serie de características definitorias. Podemos resumirlas en la existencia de jueces muy visibles de la normalidad, que suelen ser “jefes corporativos” (AARONS, 1987, pág. 4), cuyas ideas desarrollan y aclaran un conjunto de “depósitos de pensamiento”, constituidos por el *Institute of Public Affairs*, el *Centre for Independent Studies*, el *Australian Institute for Public Policy* y el *National Civic Council*, formados sobre todo por la derecha católica. Estos depósitos de pensamiento están compuestos por académicos, hombres de negocios, antiguos funcionarios públicos y políticos. Diversas publicaciones, como la *IPA Review*, *Quadrant* y *Newsweekly* (NCC), periodistas que simpatizan con la causa, el periódico *The Australian* y la revista *The Bulletin* difunden el pensamiento de la Nueva Derecha. El estudio de AARON (1987) muestra de qué manera están interconectados los depósitos de pensamiento, sus revistas, periodistas y estas dos publicaciones periódicas de gran tirada, constituyendo un circuito de citas mutuas y de promoción. Por ejemplo, a menudo los miembros de los depósitos de pensamiento son columnistas de *The Australian*, cuyos periodistas citan con frecuencia los artículos que aquéllos firman en las publicaciones de los depósitos de pensamiento.

La ideología teórica organizadora de la Nueva Derecha incluye, entre sus muchos componentes, una mezcla extraña de conservadurismo y liberalismo que se prolonga hasta las ideas libertarias. Como afirman DWYER, WILSON y WOOCK (1984), el primer conjunto de ideas se manifiesta en la preocupación por el mantenimiento de la autoridad, las instituciones y valores tradicionales y la confianza en que los gobiernos fuertes pueden ejercer un control adecuado a este respecto. El segundo, con su interés por la competición y la confianza de cada persona en sí misma, se opone a todo mecanismo que interfiera con la “libertad, la prosperidad y el progreso” garantizados por el mercado. Dentro de la lógica de la Nueva Derecha, el papel del gobierno no consiste en promover la justicia social ni desarrollar monopolios públicos, sino, como dice SAWER (1982, pág. IX), en “mantener la organización de un sistema de mercado libre que operará con eficacia mientras no tenga interferencias externas”. La privatización es un concepto clave y el criterio ético fundamental es el “individualismo posesivo”, en el que la libertad individual se interpreta como el derecho a acumular propiedades privadas y poder sin cortapisas del Estado. Se equipara el privilegio con el poder gubernamental, no con la riqueza privada, y la Nueva Derecha se presenta a sí misma como protectora de los “pequeños” frente a los privilegios del sector público. En palabras de John HYDE, director del *Australian Institute for Public Policy*:

El “consenso” final es el mercado. Es la transacción por acuerdo entre personas corrientes. La única alternativa a la economía de mercado

consiste en la economía dirigida, en la que una elite, los privilegiados, toma decisiones y obliga, con el respaldo policial, a la gente corriente a aceptar transacciones que no desean y que la elite privilegiada puede... vigilar con el patrocinio del gobierno y del Estado.

(Carta al director, *West Australian*, 1 de febrero de 1986)

En sentido amplio, para la Nueva Derecha, la ética es una cuestión privada de opción individual y el Estado no es responsable de la implantación de la conciencia social. Se defiende una nueva moralidad y se redefine la democracia. A pesar de los cambios sociales que han hecho del bienestar público una cuestión importante para el Estado, la vertiente libertaria de pensamiento se opone a cualquier utilización del Estado con fines igualitarios. Todo esquema apoyado estatalmente que trate de paliar los efectos nefastos de una sociedad fundamentalmente injusta se consideran un ataque a "la iniciativa y el esfuerzo", a la confianza en uno mismo, al esfuerzo individual, a la gestión responsable y al sacrificio personal. Toda forma de bienestar se constituye en responsabilidad de la más valiosa de las instituciones: la familia, y, por tanto, el acceso al bienestar depende de la capacidad de ésta para pagar por ello. Muchos observadores feministas de la Nueva Derecha, en Australia y fuera de ella, han puesto de manifiesto las consecuencias que estas concepciones de la familia tienen en relación con los roles sociales de las mujeres (por ejemplo: WEBLEY, 1982; DAVID, 1986). En su recopilación de artículos titulada *New Right in Australia*, SAWER (1983, pág. XI) reconoce que

la ofensiva ideológica (de la derecha) representa un ataque contra todo progreso tendente a la justicia social... a favor de la restauración de la "libertad de elegir"... La revalorización de las ideologías que proclaman las virtudes de la desigualdad y de la autosuficiencia no sólo amenazan a quienes son incapaces de competir en el mercado de trabajo, sino también a las normas morales generales de la comunidad.

A medida que avancemos, quedará claro que estas cuestiones fundamentales constituyen la base del pensamiento del grupo de presión de la escuela privada y de la derecha educativa durante el período histórico que sometemos a examen. En consecuencia, la sugerencia de que, al menos en algunos aspectos, estos dos grupos puedan identificarse en sentido amplio con la Nueva Derecha no es caprichosa.

El contexto histórico

La enseñanza es un terreno importante sobre el que la Nueva Derecha desarrolla su trabajo político. Estoy convencida de que, a este respecto, sus estrategias y efectos pueden estudiarse mejor mediante el examen detenido de las pugnas educativas específicas que de las luchas generales, es decir, mediante el análisis de los incidentes históricos críticos. Son momentos

clave en la dirección política, tiempos en los que el esfuerzo político es intenso y concentrado y, por tanto, especialmente susceptible de análisis. El incidente crítico que he seleccionado a efectos de este examen surgió cuando el Partido Laborista Australiano (*Australian Labor Party*) (ALP), dirigido por Bob Hawke, volvió al gobierno federal en 1983, tras casi ocho años de reinado conservador con los liberales de Malcolm Fraser. Desde el punto de vista histórico, el ALP se ha opuesto a las formas más evidentes del privilegio educativo y, según su concepción restringida de la justicia social, ha tratado de promover la igualdad de acceso y de oportunidades. Sin embargo, se ha centrado en cuestiones económicas más que ideológicas, como se demostró en los primeros años de la *Schools Commission*, inspirada por el profesor Karmel (MARGINSON, 1985). El desmantelamiento del “acuerdo Karmel” y el movimiento hacia la derecha en educación se puso en marcha desde la llegada al poder de Fraser, en 1975. Pero, cuando lo sustituyó Hawke, asumiendo la cartera de Educación Susan Ryan, muchos pensaron que este movimiento se detendría y quienes más se aprovechaban de la situación de la enseñanza empezaron a temer un ataque frontal contra sus privilegios educativos.

Cuando el nuevo gobierno laborista anunció en sus *1983 Education (policy and funding) Guidelines* para la *Schools Commission* que trataría, entre otras cosas, de reducir la financiación de las escuelas privadas dotadas de mejores recursos de Australia, se “confirmaron” los peores temores de los privilegiados, desde los puntos de vista educativo y social. El grupo de presión de las escuelas privadas (incluso, sorprendentemente, el sistema católico, al que se le había ofrecido un incremento de financiación del 3%) y otros que hablaban en nombre de los privilegiados (es decir, la derecha educativa) predijeron mayores inconvenientes. Al mismo tiempo, el grupo de presión de la escuela estatal no previó correctamente la fuerza de la reacción derechista, proporcionando todo su apoyo a las *Guidelines*. A esto le siguió un duro debate, con buen apoyo publicitario, entre los partidarios de la escuela privada y de la pública: La “guerra por la ayuda estatal”, como lo denominaban los medios de comunicación social. Visto de forma superficial, cada parte sólo procuraba influir en las *Guidelines* para 1984, que determinarían la política de financiación durante algún tiempo. Sin embargo, en el centro del debate estaban problemas referentes al lugar e influencia relativos de la enseñanza privada y de la pública en la sociedad australiana, la medida y la forma en que el dinero público debía apoyar las iniciativas educativas privadas y, de modo más general, la naturaleza y los fines de la enseñanza y al servicio de qué intereses debía funcionar.

Este debate dio a la derecha la oportunidad para defender y extender incluso los privilegios educativos. El grupo de presión de la escuela estatal, puesto a la defensiva, luchó retirándose a retaguardia, tratando de proteger los avances democráticos llevados a cabo en la enseñanza estatal. En principio, el gobierno laborista salió a la palestra y presentó su versión de un futuro educativo socialmente justo para Australia. No obstante, ante la fuerza del ataque de la derecha, pronto se desmarcó del campo ideológico y cons-

truyó su propia imagen de árbitro neutral entre intereses equivalentes y opuestos. En definitiva, cuando se anunciaron las *Guidelines* para 1984, estaba claro que, a pesar del “consenso educativo” que decía haber conseguido el gobierno, se había mostrado muy receptivo al discurso de la derecha y del grupo de presión de la escuela privada, adoptando gran parte de sus expresiones y preocupaciones.

Pueden señalarse muchas razones de este cambio (KENWAY, 1987a, 1987b). Sin embargo, pretendo poner de manifiesto la especial facilidad de la derecha para el trabajo ideológico. Operando en el más amplio de los campos discursivos, trató de establecer un cierre en torno a determinados conceptos clave para que sus definiciones de valor se aceptaran como universalmente válidas y sus intereses parciales se definieran como generales. En gran medida lograron estos objetivos y espero demostrar cómo. No obstante, antes es preciso exponer las premisas teóricas que informan mi análisis.

Algunas bases teóricas

Al analizar la política de la derecha educativa, me ha parecido útil responder a la siguiente invitación de FOUCAULT: “lo que yo digo debe tomarse como ‘propuestas’, ‘inicios de juegos’ a los que se invita a participar a quienes estén interesados en ellos: no pretenden ser afirmaciones dogmáticas que hayan de ser tomadas o dejadas en bloque” (FOUCAULT, 1981, pág. 4). En el aparato teórico desarrollado por FOUCAULT hay muchas cosas que ayudan a aclarar el funcionamiento de la política discursiva de la derecha. No obstante, al tratar de comprender no sólo las operaciones del conjunto discursivo de la derecha, sino también sus consecuencias sociales más generales, el análisis foucaultiano tiene sus limitaciones. Creo que, en este caso al menos, la lectura postestructuralista de GRAMSCI constituye un complemento útil de FOUCAULT y, por tanto, pretendo basarme en ambos para analizar este momento histórico concreto.

Antes de continuar, quiero dejar claro que reconozco la naturaleza contenciosa de lo que hago. No deja de ser paradójico utilizar a FOUCAULT para revisar la derecha cuando una serie de teóricos sociales afirman que FOUCAULT y el postestructuralismo suelen resultar más útiles para la derecha misma (por ejemplo: BENTON, 1984, Cap. 8; GIDDENS, 1982, Cap. 15). En segundo lugar, reconozco también que la combinación FOUCAULT-GRAMSCI puede parecer incongruente. En efecto, es probable que los observadores que sitúan a GRAMSCI en la trayectoria neomarxista y a FOUCAULT fuera de ella, encuentren incómoda, si no rechazable, esta combinación. En realidad, el mismo FOUCAULT “rechaza” el marxismo. No obstante, a medida que desarrolle mi análisis, me ocuparé, aunque sólo sea de forma tangencial, de tratar estas cuestiones y espero reducir de este modo la inquietud que esta desviación teórica pudiera generar. Sin embargo, debo señalar aquí que no trato de llevar a cabo el ambicioso ejercicio de sintetizar la obra de ambos

autores (véanse, no obstante, SMART, 1986; MERCER, 1980). Tampoco pretendo ocuparme de los debates sobre modernismo y posmodernismo o marxismo y posmarxismo. Sólo trato de demostrar los beneficios que supone la combinación de sus diferentes centros de atención para el análisis del incidente que sometemos a examen.

Foucault, discurso, saber y poder

Dado que el centro de atención del capítulo pasa de lo específico a lo general, conviene que empiece por considerar la concepción del discurso que tiene FOUCAULT, como concepto central con respecto a sus preocupaciones sobre la relación entre las formas de poder y de saber. En realidad, FOUCAULT utiliza el término “discurso” para designar la conjunción de poder y saber (FOUCAULT, 1976). Antes de examinar esto y como medio para su explicación, mencionaré el interés de FOUCAULT por el saber que, en cierto sentido, precedió a su examen más abierto del poder-saber. En sus primeros trabajos, FOUCAULT trata de aclarar las estructuras, reglas y procedimientos que determinan las distintas formas de nuestro saber, aquellos aspectos del saber tan fundamentales que “no se mencionan ni se piensan” (YOUNG, 1981, pág. 10). Denomina a esto “arqueología del saber”, estudio de las reglas que determinan lo que puede y no decirse dentro de un discurso concreto y en un tiempo determinado. Entre estas reglas están ciertos procedimientos, como la prohibición, la exclusión y la oposición entre verdadero y falso. Al exponer cómo se constituyen diversas disciplinas, muestra que el saber puede fijar el significado, la representación y la razón; que la auténtica organización del discurso puede constituir un ejercicio de poder, controlando y limitando lo que puede decirse, así como el derecho a hablar. Para FOUCAULT, los discursos son “prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que se habla... Los discursos no se refieren a objetos; no identifican objetos; los constituyen y, al hacerlo, ocultan su propia intervención” (1977b, pág. 49). Por tanto, a través del discurso, tiene lugar la producción social de significado, por medio del cual se produce la subjetividad y se mantienen las relaciones de poder.

En este resumen se indica una proposición que FOUCAULT desarrollaría en sus “genealogías”: sus estudios posteriores de las condiciones históricas y sociales de la aparición de discursos y su relación con los poderes institucionales. La propuesta consiste en que saber y poder son inseparables, que las formas de poder están imbuidas en el saber y que las formas del saber están penetradas por las relaciones de poder. Con el fin de señalar que poder y saber son dos aspectos de un único proceso, acuña la expresión “poder-saber” y dice:

El poder produce saber... Poder y saber se implican directamente uno a otro... No hay relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber, ni saber alguno que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder.

(FOUCAULT, 1979, pág. 93)

El saber, afirma, no es un reflejo de las relaciones de poder, sino que es immanente a ellas.

FOUCAULT vincula las técnicas de poder con la aparición de las ciencias humanas, afirmando que éstas toman a las personas como objeto y sujeto propio. No sólo estudian la práctica, sino que la realizan. Para FOUCAULT, la pareja poder-saber (que surge del empleo que instituciones y gobiernos dan a las ciencias humanas) existe bajo las estructuras judiciales y políticas de la sociedad. Según FOUCAULT, lo “judicial-político” garantiza formalmente un sistema igualitario de derechos. Sin embargo, las “disciplinas” van en contra de esa ley, estructurando técnicas no igualitarias de poder y regímenes de verdad.

FOUCAULT expone las formas totalizadoras e individualizadoras de poder utilizadas por las instituciones y los gobiernos a través de los sistemas de relaciones de poder-saber. Estas técnicas de individualización pueden apreciarse en la exposición que hace FOUCAULT de los tres modos de objetivación del sujeto (véase RABINOW, 1984). Lo que reclama la máxima atención en relación con mis propósitos es lo que él denomina “prácticas divisoras”. Se refiere este concepto a los procedimientos que, mediante la clasificación y categorización, distribuyen, contienen, manipulan y controlan a las personas. Estos métodos separan a las personas entre sí y dentro de sí mismas, dándoles una identidad que es tanto social como personal. En *Madness and Civilization* (1967), *The Birth of the Clinic* (1975) y *Discipline and Punish* (1977), FOUCAULT muestra que las “prácticas divisoras” están interconectadas con el crecimiento de las ciencias sociales, que se relacionan históricamente con la retórica humanitaria sobre la reforma y el progreso, que se aplican cada vez más de un modo eficaz y en todas partes y que suelen asignarse a grupos dominados.

Los procedimientos de totalización señalados por FOUCAULT aparecen cuando los gobiernos se responsabilizan de la economía, el orden y la vida de las personas en todos los aspectos de la sociedad. Esto desembocó en aparatos administrativos centralizados y en una “voluntad de saber” sobre las vidas cotidianas de las personas y respecto de los recursos del Estado. A través de un archivo en continuo crecimiento lleno de intrincados detalles estadísticos de los individuos, el Estado desarrolló una red administrativa que constituía un medio de vigilancia y de regulación de la vida diaria. Las ciencias humanas colaboraron con este proceso proporcionando métodos, planes, programas, datos y conocimientos. La objetivación del cuerpo humano mediante la combinación de saber y poder desembocó en lo que FOUCAULT denomina “técnicas disciplinarias”. El objetivo de estas “técnicas” consiste, como dice FOUCAULT, en desarrollar un “cuerpo dócil que pueda someterse, utilizarse, transformarse y mejorarse” (RABINOW, 1984 págs. 179-188).

La racionalidad que acompaña a estas tecnologías disciplinarias se interesa, en primer lugar, por la eficiencia y la productividad a través de un sistema de “normalización” (FOUCAULT, en GORDON, 1980, págs. 104-108). FOUCAULT afirma que esta racionalidad normativa ha llegado a formar parte integrante de aparatos estatales como la medicina, el derecho y la educación.

Las cuestiones de valores, justicia, lo bueno y lo malo se han dejado de lado en beneficio de la “norma” y la desviación respecto de ella. Las técnicas de normalización funcionan para detectar desviaciones. Otras técnicas, que acompañan a éstas, proporcionan mecanismos correctivos y disciplinarios. Entre ellas se encuentra un vasto aparato de pruebas y documentación. Los métodos que proporcionan las ciencias sociales facilitan las evaluaciones y la jerarquización de diagnósticos y pronósticos, juicios normativos que han de hacerse en relación con los individuos. Los saberes “objetivos” que arrojan como resultado estas investigaciones forman parte de la “red de control” de la burocracia del Estado. Por tanto, afirma FOUCAULT, una característica distintiva de las modernas estructuras de poder es su capacidad de totalizar e individualizar al “sujeto”.

FOUCAULT distingue entre intelectuales generales y específicos (RABINOW, 1984, págs. 67-75), aunque utiliza la segunda categoría en sentido un tanto ambiguo. Como observa POSTER (1982, pág. 139), el intelectual específico es “una creación del siglo xx, con su fragmentación del saber, su multiplicación de disciplinas, su infinita expansión de centros de investigación, su explosión de la palabra escrita, su profesionalización del discurso”. El “experto”, el “especialista” y el “profesional” producen, promueven y mantienen “régimenes de verdad”. Actúan como “jueces de normalidad” y aceptan y se benefician de la división del saber y el debilitamiento de quien carece de conocimiento. Los intelectuales específicos han dejado de lado, según FOUCAULT, al “intelectual universal”, que habla en nombre de lo universal, a favor de la verdad, la justicia, la razón y la humanidad (RABINOW, 1984, pág. 29). No obstante, dada la visión localizada que FOUCAULT tiene de la política, el intelectual específico puede equipararse también con quien desarrolla un trabajo antihegemónico dentro de su propio campo discursivo (véase FOUCAULT, en GORDON, 1972, págs. 129-133).

El saber no se considera neutro, puro, o verdadero o falso en sí mismo. Al reparar en la “racionalidad”, desde los puntos de vista histórico y político, FOUCAULT se orienta hacia la “política de decir la verdad”, la manera de proceder del gobierno social y personal a través de la producción e institucionalización de “régimenes de verdad” (FOUCAULT, en GORDON, 1980, págs. 108-133). Mediante el análisis genealógico, FOUCAULT deja en suspenso cuestiones acerca de la verdad y la falsedad y examina el campo institucional por encima y a través del cual el discurso adquiere y asigna el poder y el control. Considera que los “régimenes de verdad” producen efectos a través de los aparatos de poder (BENTON, 1984, pág. 177). Como dice FOUCAULT, le preocupa examinar “cómo se inscriben las formas de racionalidad en prácticas o sistemas de prácticas y qué rol desempeñan en ellos” (1981, pág. 8), suprimiendo la pluralidad de discursos alternativos y reduciendo su credibilidad. Los régimenes de verdad pueden ser o ir acompañados también de régimenes de moralidad o tecnologías morales. Éstas propagan una forma de moralidad, proclaman su elevada categoría y, al mismo tiempo, ejercen una relación de poder (MINSON, 1980).

A diferencia de muchos críticos teóricos, FOUCAULT evita totalizar el

concepto de racionalidad. Habla de racionalidades concretas, en instituciones determinadas, dentro de particulares relaciones de poder y, en general, rehusa establecer relaciones entre los distintos fenómenos. Según FOUCAULT, el análisis debería comenzar por la “micro-física” del poder (configuraciones poder-saber), con mecanismos, historias y trayectorias, técnicas y procedimientos localizados. A partir de aquí —dice— el análisis debe ascender hasta revelar cómo han llegado éstos a ser colonizados o se han apropiado de ellos mediante diversas formas de macro-dominación. No pueden generalizarse las relaciones con un aparato estatal dominante o con un grupo dirigente; esas relaciones deben establecerse a través del análisis (SMART, 1983, páginas 83-84).

A los efectos que aquí me propongo, los “incipios de juego” de FOUCAULT son útiles del siguiente modo. *En primer lugar*, su exposición sobre la constitución de un “régimen de verdad” es pertinente y a mí me interesa indicar los temas, intereses y omisiones del régimen discursivo sometido a investigación y exponer algunas de las reglas y procedimientos que lo rigen. Sin embargo, *en segundo lugar*, en vez de adoptar el centro de atención de FOUCAULT sobre la institucionalización de ciertas racionalidades y sus “prácticas divisoras”, mostraré cómo se emplean estas racionalidades como parte de la estrategia política del grupo de presión de la escuela privada y la derecha educativa en sus propias “prácticas divisoras”, y cómo los medios de comunicación social y la derecha desarrollan su propio aparato de poder-saber. Es más, demostraré de qué manera ambos grupos tratan de estimular al aparato político para que utilice sus técnicas disciplinarias, de nuevo en su propio beneficio. Ahora bien, mientras que un análisis foucaultiano es útil en la forma reseñada, lo es menos para dar cuenta del conjunto de discursos “no gubernamentales” que, junto con las racionalidades institucionalizadas, forman parte del conjunto discursivo de movimientos sociales como la Nueva Derecha y que ayudan a estructurar como sujetos tanto a las personas como a los gobiernos. Más aún, aunque se reconozca el complejo conjunto de discursos que configura un “régimen de verdad”, FOUCAULT no es tan útil como otros respecto a la cuestión de la inter-discursividad o a la relación entre los discursos y las estructuras sociales de dominancia más generales que se intersectan. Por estas razones, pretendo completarlo remitiéndome a la obra de GRAMSCI sobre la hegemonía.

Gramsci y la constitución discursiva de la hegemonía

El centro de atención de GRAMSCI es de mayor magnitud que el de FOUCAULT, dado que se interesa por los procesos a través de los cuales se alcanza, mantiene, adapta y es atacada la hegemonía en la sociedad en general. Se ocupa especialmente de las formas de dominación asociadas con la clase social, con las formas en que la ideología reúne clases y fracciones de clase en dominancia y subordinación. No obstante, ofrece un modo de análisis de clase que reconoce la importancia de la cultura y hace especial

hincapié en la dinámica y la naturaleza abierta de la formación y las relaciones de clase. GRAMSCI rechaza la primacía causal exclusiva de lo económico y su punto de vista sobre la ideología supera las ideas de que cada clase tiene su propio paradigma ideológico fijo y cerrado, de que toda ideología está relacionada con la clase social y que la dominancia social se forja a través de la deformación, mistificación e imposición ideológicas. GRAMSCI afirma que no existe algo parecido a una ideología pura de clase; en cambio, ve un universo de elementos ideológicos diferentes que las distintas clases "articulan de distintos modos para producir sus propias ideologías de clase" (JESSOP, 1982, pág. 193). Por tanto, desde el punto de vista de GRAMSCI, la hegemonía de clase se logra mediante la lucha ideológica en muchos frentes y esto ha llevado a numerosos teóricos sociales a utilizar a GRAMSCI como la piedra de toque para elaborar teorías sobre la constitución discursiva de la hegemonía, entendiendo aquí el discurso en sentido foucaultiano.

GRAMSCI considera que la ideología proporciona el "cimient" sobre el que se construye la hegemonía. Es el "terreno" sobre el que las personas "se mueven, toman conciencia de su posición, luchan". En vez de como datos, considera a los sujetos como resultado de la práctica social, productos de la historia, que ha "depositado" una "infinitud de huellas sin dejar un inventario" (GRAMSCI, 1971, pág. 324). Así, la ideología es la práctica o acción social que engloba lo que GRAMSCI denomina como "sistemas de pensamiento" o "concepciones del mundo". Esencialmente, éstas pueden adoptar la forma muy desarrollada y sistemática de "filosofía" o la más sencilla, espontánea y contradictoria de "sentido común", entendida esta última como saber popular acumulado o como el pensamiento que se incorpora a la vida cotidiana.

Para el desarrollo de las ideologías de clase son fundamentales los que GRAMSCI llama "intelectuales". Define a los intelectuales según sus "funciones en la dominancia", es decir, en la formación del Estado, la constitución de las clases y la organización de la "aceptación espontánea" de los intereses dominantes que estructuran la formación social. De acuerdo con ello, los intelectuales se dividen en dos grupos: "tradicional" y "orgánico". Este último grupo funciona de modo que da a la clase fundamental a la que pertenece orgánicamente una conciencia de sí misma, no sólo en lo económico, sino también en los campos social, cultural y político (GRAMSCI, 1971, pág. 5). Por tanto, podemos considerar que la clase de individuos orgánicos abarca a quienes producen el efecto de proporcionar o poner a prueba el "cimient" hegemónico de la sociedad civil y política, incluyendo a los funcionarios civiles, profesores, periodistas y dirigentes de grupos de presión.

Los intelectuales actúan en conjunción con la "estructura ideológica", esa compleja red de estructuras materiales e institucionales que intervienen en la formación social que, según GRAMSCI, incluye iglesias, sindicatos, familia, escuelas, medios de comunicación de masas y partidos políticos. Éstos organizan la cultura y propagan ideologías de maneras relacionadas con la lucha de clases. El terreno privado en el que tienen lugar estos acontecimientos es lo que GRAMSCI llama "sociedad civil" (JESSOP, 1982, págs. 148-149) y, para

éste, la “sociedad civil” se sitúa entre la estructura económica y el aparato político y se solapa con ambos (GRAMSCI, 1971, pág. 265). Estas áreas de intersección indican por qué GRAMSCI ve la sociedad civil como el terreno primario de la lucha de clases. Se considera que prepara el “sistema de fortalezas y defensas” que protegen los “fosos exteriores”: el aparato político al que a veces llama el Estado (GRAMSCI, 1971, pág. 238).

El concepto de Estado de GRAMSCI va más allá de su concepción más estricta de lo que él llama en diversas ocasiones “aparato político”, “aparato del Estado” o “sociedad política”. Como afirma JESSOP (1982, págs. 142-152), cuando GRAMSCI habla del Estado o del poder del Estado, se centra en las modalidades de dominación de clases en el conjunto de la formación social: “todo el complejo de actividades prácticas y teóricas con el que la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio, sino que actúa para ganarse la aceptación activa de aquéllos a quienes dirige” (GRAMSCI, 1971, pág. 244).

Hegemonía

Volvamos ahora a la concepción de hegemonía que sostiene GRAMSCI, desarrollada para incluir, *en primer lugar*, la oferta de dirección política y la promoción de lealtades de clase, tanto en el proletariado como en la burguesía y, *en segundo lugar*, el logro de una posición de dominio de una clase social fundamental en alianza con otras agrupaciones sociales cuyas lealtades hayan sido ganadas y se mantengan mediante el proceso de incorporación ideológica. Creemos que esto se logra a través de la construcción de un conjunto discursivo movilizador que tiene en cuenta los intereses de los grupos aliados; reconoce y hace suyas las preocupaciones de esos grupos sociales que no se han formado en torno a intereses de clase; hace ciertos sacrificios de naturaleza corporativa y, por fin, reúne los intereses y valores de estos diversos grupos en una “síntesis superior”, una fusión que genera una “voluntad colectiva”. La ideología proporciona el “cemento” que mantiene esta fusión y se genera mediante “el liderazgo intelectual y moral”. Sin embargo, el logro de la dominación de clase se considera esencialmente frágil, con una necesidad constante de lucha y renovación, y siempre, en último extremo, descansa en los “equilibrios inestables del compromiso” (JESSOP, 1982, pág. 150).

La expresión que utiliza GRAMSCI para denominar esta lucha ideológica es: “guerra de posiciones” y, de acuerdo con MOUFFE (1979b), se comprende mejor como la lucha entre dos clases fundamentales para articular con su principio unificador los elementos ideológicos que provienen de otros grupos sociales con el fin de elaborar la síntesis superior antes mencionada. Por tanto, la lucha de clases es “pues equivalente al trabajo de articular y desarticular discursos a partir de su posición previamente asegurada en un campo ideológico” (HALL, 1980, pág. 175), y podemos considerar las ideologías de clase como el resultado de la reforma de una serie de discursos con el fin de que puedan organizarse y articularse para convertirse en un discurso de

clase. Por tanto, no consideramos que los elementos ideológicos tengan que pertenecer a una u otra clase, dado que los discursos, en todo un campo ideológico, pueden formarse y reformarse. En el proceso de debate y persuasión, los grupos y movimientos sociales tratan de absorber y apropiarse de elementos del discurso de los otros. Esta práctica interdiscursiva parece posible por la creencia de que un núcleo común de significado puede producir diferencias connotativas dependiendo del conjunto discursivo en el que se inserte (VOLOSINOV, 1973; véase también SALAMINI, 1981). El hecho de que determinados elementos ideológicos puedan equipararse con ciertas clases sociales o sus agentes ha de considerarse, por tanto, como el resultado manifiesto del trabajo político. (Es evidente que este punto de vista tiene consecuencias en la afirmación de que FOUCAULT ha sido irremediabilmente colonizado por la derecha.)

La destreza interdiscursiva constituye un factor entre otros muchos que contribuye a la consecución de la hegemonía de clase. MOUFFE (1979b) afirma que el concepto de lo “nacional-popular” de GRAMSCI (es decir, cualquier expresión ideológica del pueblo-nación) tiene especial importancia al respecto. LACLAU (1977, págs. 106-109, 158-160) ha desarrollado una expresión semejante: lo “popular-democrático”. Según LACLAU, el terreno popular-democrático es aquel en el que la contradicción entre pueblo-Estado es más dominante que la que existe entre capital-trabajo. Las oposiciones ideológicas entre gobierno “grande” o “central” e individualidad y libertad constituyen un paradigma de las contradicciones pueblo-Estado, oprimido-opresor. Para LACLAU, el campo de lo nacional-popular es el terreno *par excellence* de la lucha ideológica, dado que, en vez de interpelar a los individuos como miembros de una clase, los interpela como “el pueblo” (LACLAU, 1977, págs. 106-109, 158-160). GRAMSCI señala también la significación del “sentido común” como lugar primario de la lucha ideológica. Como el sentido común está abierto y es receptivo a todo un conjunto de pensamientos (siempre en estado futuro), quienes están implicados en el trabajo ideológico pueden intervenir en el pensamiento popular para reducir aún más su capacidad de liberar el pensamiento y la práctica o para recomponer sus elementos y añadir otros nuevos como movimiento hacia la liberación. Esa intervención capitaliza las contradicciones que surgen en el contexto del sentido común a través de la absorción de los puntos de vista del mundo que favorecen los intereses de distintas clases fundamentales (HALL, LUMLEY y MCLENNAN, 1979, pág. 50).

Hegemonía y “diferencia”

En sus escritos más recientes, LACLAU y MOUFFE (1982, 1985) han desarrollado la idea de hegemonía de GRAMSCI, elaborando de manera más completa la idea de que esa hegemonía se construye a través de la articulación interdiscursiva. Con el fin de explicar la fuerza de aquellos movimientos sociales actuales que extraen su inspiración de cuestiones no relacionadas con las clases, se niegan a privilegiar el análisis de clases en sus exposicio-

nes de la política discursiva. Reconocen, en cambio, la pluralidad de luchas sociales y, por tanto, una gran variedad de sujetos discursivos. El hecho de que determinados elementos ideológicos puedan equipararse con ciertos grupos o sectores sociales, sean agrupaciones raciales, sexuales o de clase, debe considerarse, por tanto, consecuencia de la lucha política y de la construcción de significados. Es más, las subjetividades de clase, en vez de estar determinadas por la posición del sujeto en las relaciones de producción con disposiciones políticas e ideológicas equivalentes, sólo se producen en realidad mediante interpelación. Como concluye JESSOP (1982, pág. 96): “esto indica que la lucha de clases se refiere, en primer lugar, a la *constitución* de los sujetos de clase, antes que lucha entre sujetos de clase” (la cursiva es nuestra).

Así, pues, el campo social se constituye por diferencia y el proyecto político de cualquier movimiento social consiste en la articulación discursiva de estos distintos sujetos, es decir, en la transformación de las subjetividades con el fin de constituir nuevos sujetos políticos en torno a un principio hegemónico que, posible, aunque no necesariamente, sea el de una agrupación de clase fundamental. La lucha política se define aún como la política de articulación y se lleva a cabo a través de la desestructuración y reestructuración, pero esta expresión se refiere ahora de forma más amplia a la lucha entre discursos de diferencia.

Dado que en un individuo están presentes posturas subjetivas diferentes y a menudo contradictorias, debemos reconocer que la constitución política de los sujetos no es tarea fácil. Con palabras de LACLAU (1983b, pág. 118): “el desdoblamiento del sujeto constituye el terreno y el punto de partida de la acción política: la hegemonía no es otra cosa que el intento —incompleto y abierto, por definición— de llevar a cabo una sutura imposible”. De acuerdo con ello, la hegemonía se convierte en un “discurso de discursos” y se define como el proceso de estructuración política de la subjetividad de las masas (LACLAU, 1983b, pág. 118), la formación de una voluntad colectiva en la que participen diversos sujetos.

Esto me devuelve a FOUCAULT y a un punto de convergencia pertinente entre esta especial lectura de GRAMSCI y FOUCAULT. El poder no tiene por qué estar localizado en un aparato central; ni surgir a partir de una esencia esencial. Ambos autores consideran, en cambio, que existe como una relación entre todos los puntos de la totalidad social. En consecuencia, el análisis no reduccionista constituye una característica fundamental y común del trabajo de ambos. El poder para FOUCAULT, como la hegemonía para GRAMSCI, no sólo es impuesto de arriba abajo, sino como algo complejo y difuso. Mientras GRAMSCI habla de “aceptación activa”, FOUCAULT va también más allá de la comprensión del poder como los “efectos de la obediencia”. Para FOUCAULT, el poder es “una situación estratégica compleja... y se ejerce desde innumerables puntos de vista en la interacción de relaciones móviles y no igualitarias” (citado en MERCER, 1980, pág. 123).

Según FOUCAULT, el efecto hegemónico es una consecuencia de la multiplicidad de micropoderes: la “proliferación de discursos” que provoca la

aceptación. Cada discurso tiene sus efectos en la construcción de la subjetividad y cada uno se sitúa en una matriz compleja de intersección y connotación. Para FOUCAULT:

Los discursos son elementos o bloques tácticos que operan en el campo de las relaciones de fuerza: puede haber discursos diferentes e incluso contradictorios dentro de la misma estrategia; pueden circular, por el contrario, sin cambiar su forma de una estrategia a otra que esté en oposición a la primera (1976, págs. 21-22).

Como he señalado, la concepción de hegemonía de GRAMSCI puede entenderse también como indicación de una "proliferación de discursos" que nos envuelven "como sujetos en las áreas más 'espontáneas', 'inadvertidas', 'naturales' y 'obvias' de nuestra experiencia" (MERCER, 1978, pág. 22).

Esta lectura de GRAMSCI ayuda a explicar la importancia política de las actividades del grupo de presión de la escuela privada y de la derecha educativa en la sociedad civil, tanto para el aparato político como para la estructuración del sentido común. Es más, proporciona una forma de contextualizar la perspectiva discursiva de esta asociación política dentro de los procesos más generales de formación y relaciones de clases. El interés post-estructuralista por la estrategia política de la articulación-desarticulación discursiva y por la constitución de la subjetividad mediante la apelación a la "diferencia" ofrece, a mi modo de ver, una explicación particularmente convincente de la fuerza del discurso de la derecha en relación con la enseñanza.

Volvamos ahora al incidente histórico crítico mencionado en la introducción. En lo que sigue, haré, *en primer lugar*, algunas indicaciones sobre la naturaleza del discurso del grupo de presión de la escuela privada cuando luchaba para reconstruir la agenda educativa laborista; *en segundo lugar*, situaré este discurso en el contexto de la derecha educativa, y, *en tercero*, exploraré las razones de que este conjunto discursivo fuese tan eficaz para estructurar el sentido común, influyendo sobre la política educativa del gobierno federal laborista y favoreciendo a los más poderosos, desde el punto de vista social. Mis datos se basan en gran medida en los medios de comunicación impresos de Australia que, como he mostrado en otro lugar (KENWAY, 1987b), proporcionaron un considerable apoyo ideológico al proyecto político del grupo antes citado.

El discurso del grupo de presión de la escuela privada y la derecha educativa

El grupo de presión de la escuela privada

Durante el curso 1983-1984, la estrategia política de los partidarios de la enseñanza privada consistió en formar y publicar un arsenal de argumentos en contra de la política del gobierno laborista sobre la financiación.

Aunque distintos grupos de presión del sector pudieran separarse de forma más o menos selectiva de éste (por ejemplo, los católicos temían la integración con el sistema estatal, mientras que las escuelas privadas con grandes recursos temían la “lista de éxitos”), en todos los grupos se registraba una fuerte tendencia a plantear y repetir los mismos argumentos. En sus versiones más sobrias y “razonables”, los partidarios de la escuela privada dirigieron sus críticas contra los mecanismos concretos empleados por la *Schools Commission* para distribuir fondos. El método para identificar la “lista de éxitos” de las escuelas fue tildado de “deficiente”, “arbitrario”, “aleatorio” y desarrollado “en secreto y de forma oculta” (por ejemplo: *Australian*, 5 de agosto de 1983, pág. 3). La propuesta del gobierno para que la financiación se basara en la “necesidad” fue atacada por “poco clara” e, incluso, “anacrónica y desacreditada” (por ejemplo: cartas al director, *Canberra Times*, 5 de agosto de 1983, pág. 2). Se señalaba que, de acuerdo con las previsiones de la *Schools Commission*, las escuelas “no gubernamentales” pronto llegarían a educar al 28% de la población aunque sólo recibían el 16% de fondos estatales y federales. Esto se percibía como una grave injusticia que sólo se rectificaría cuando estas escuelas recibieran el 28% del dinero presupuestado para la enseñanza (*Canberra Times*, 26 de julio de 1983, pág. 11). Algunos directores de escuelas profirieron otras “medidas de corrección”, como el director de *Canberra Grammar* en su charla nocturna: “Si hace falta más dinero, las escuelas gubernamentales podrían cobrar honorarios, como hacen en Japón. Si la factura de la enseñanza nacional es demasiado grande, aligérenla de este modo, haciendo que contribuyan todos los padres y no dividiendo la comunidad como ha hecho este gobierno” (*Canberra Times*, 10 de diciembre de 1983, pág. 2).

Otro conjunto de argumentos en esta muestra de retórica, en apariencia pragmática, tenía que ver con los impuestos. Una de las protestas se basaba en que los padres que apoyaban a las escuelas privadas ahorraban dinero en impuestos a los demás padres, dado que los gobiernos se ahorraban, a su vez, el costo de la educación en escuelas gubernamentales de los alumnos de las escuelas privadas. Estas afirmaciones contenían la velada amenaza de que, al reducirse la financiación estatal, los alumnos de las escuelas privadas volverían al sistema estatal *en masse*, provocando un gasto financiero adicional en la pública. Algunos entusiastas de la escuela privada llevaron aún más lejos este asunto, como hizo un corresponsal del *Age* (17 de agosto de 1983, pág. 15). Aseguraba que “mala economía era no estimular la reducción de los costos públicos mediante la inversión privada”.

El discurso de la democracia, en especial los conceptos de derechos, justicia y elección, inspiraban otro conjunto de argumentos. Las peticiones eran del siguiente tipo: los padres tienen derecho a escoger escuelas privadas, así como el derecho, en cuanto contribuyentes, a que el dinero público apoye esa elección. Como declaraba la NSW AIS (*Association of Independent Schools*: “Asociación de escuelas independientes”): “las propuestas olvidan el derecho de los padres a escoger las escuelas, tal como lo garantizan acuerdos internacionales y las leyes australianas” (*Australian*, 27 de abril

de 1984, pág. 2). Tienen que pagar dos veces: una por la educación de otros niños y otra por la de los suyos (por ejemplo: carta al director, *Canberra Times*, 5 de agosto de 1983, pág. 2). Algunos partidarios de la escuela privada protestaban, no ya por cuestiones de dinero, sino de principios. Por ejemplo, en una carta de *Age* (17 de agosto de 1983, pág. 15), el arzobispo auxiliar católico de Melbourne afirmaba: "El problema no es la ayuda del Estado, sino el de la libertad, la justicia y los niveles elevados de enseñanza para todos".

Este argumento concreto tenía tres graves aunque a menudo no formuladas implicaciones. Una consistía en que un gobierno que se opusiera a la financiación, se oponía, en consecuencia, a la libre elección y, por tanto, a la democracia. Se sostenía también que las escuelas privadas aportaban diversidad y que esta diversidad daba fe de una democracia en buen estado. El sistema estatal se tachaba de monolítico y burocrático y, por implicación, de poco sano. De nuevo, la negativa a la financiación se oponía a la democracia. La tercera implicación consistía en que oponerse a la "elección" era igual a oponerse a los derechos de los padres y esto, en realidad, era ir contra la familia. Como preguntaba un corresponsal en una carta al *Age* (17 de agosto de 1983, pág. 15): "¿Quién engendra, cría y forma a los niños, los padres o el Estado?"

Junto con esta apelación a la democracia, estaba la postura de quienes se consideraban perjudicados y empleaban el lenguaje del oprimido. La selección de 41 escuelas a las que se reduciría la financiación se presentó como "discriminatoria": era imponer un "test de medios" que no sólo constituía una "invasión de la intimidad", sino que penalizaba la autoayuda y atacaba financieramente a los padres "que se sacrificaban". En este mismo plan, aparecía la negativa rotunda de que tanto las escuelas como los padres fueran ricos (por ejemplo: *Australian*, 21 de noviembre de 1983, pág. 11; *Weekend Australian*, 12 de mayo de 1984, pág. 18). Como cierto portavoz de la AIS dijo: "Nuestras escuelas representan una amplia muestra de la población" (*West Australian*, 2 de abril de 1984, pág. 16). Por supuesto, tomadas colectivamente, pueden haber incluido una muestra, pero cuando se trata de poblaciones concentradas, no cabe la discusión. Un ingrediente reiterado con frecuencia en relación con el argumento de la negación de la riqueza consistía en que el cese de la financiación gubernamental haría que estas escuelas caras fuesen "más elitistas y exclusivas" o "sólo para ricos", dado que, al verse "obligadas" a aumentar los honorarios, muchos padres "que hacían esfuerzos" no tendrían más remedio que dar de baja a sus hijos. Esta negación de riqueza iba a menudo acompañada por la imagen del esfuerzo y del sacrificio; una forma de "sacrificio", presentada como más penosa que cualquier otra, era la de la madre obligada a trabajar fuera de casa para poder pagar los honorarios escolares. Estaba fuera de lugar reconocer de alguna manera que la percepción de la riqueza es relativa. La mayoría de los padres entrevistados por los medios de comunicación impresos se presentaban a sí mismos como en situación cómoda, "olvidando" que la situación cómoda, la posibilidad de optar por trabajar, de escoger el sacrificio es para muchos

un privilegio. Las ideas de “sacrificio” también son relativas, aunque quizá no para el director de Knox, en Sidney, cuyos padres de alumnos “renuncian a mejoras del hogar” y “venden objetos valiosos” para dar a sus hijos una “buena educación” (*West Australian*, 5 de diciembre de 1983, pág. 43).

El argumento del “sacrificio” tomó rumbos inesperados en las páginas de “cartas al director” de los principales periódicos australianos. Uno era que los padres que percibían rentas elevadas o por partida doble no deberían “aprovecharse del sistema estatal” (*Age*, 10 de diciembre de 1983, pág. 12); otro consistía en que los padres relacionados con escuelas privadas no deberían tener que financiar a aquellos padres despreocupados que no estuvieran preparados para hacer los mismos “sacrificios” que hacían ellos (*Australian*, 8 de diciembre de 1983, pág. 6).

Otro elemento del discurso de estos partidarios de la escuela privada se inspiraba en el ya antiguo debate sobre los niveles de la enseñanza. Se decía que, si el gobierno reducía la financiación y las escuelas optaban por no aumentar sus tarifas, no tendrían más remedio que bajar sus niveles educativos. Por tanto, el gobierno se mostraba implícitamente en contra de la máxima calidad, penalizando a las escuelas por sus éxitos y tratando de hacerlas descender al nivel de las escuelas estatales (por ejemplo: *Canberra Times*, 5 de agosto de 1983, pág. 2). Como decía el tesorero de una escuela “víctima”: “el gobierno ha mezclado la palabra ‘calidad’ con ‘riqueza’... Se nos castiga por nuestro éxito atrayendo a los padres” (*Weekend Australian*, 13-14 de noviembre de 1983, pág. 16). De acuerdo con esta lógica, las escuelas estatales no podrían competir en el “mercado libre educativo”. Los “propósitos”, “golpes” o “arranques” del Estado contra las escuelas privadas, tan a menudo descritos en la prensa, se basaron en pruebas de este tipo.

Más adelante, “fijados” el significado y la razón, el grupo de presión de la escuela privada llegó a afirmar que los padres carecían en realidad de opción. Parecía que sólo las escuelas privadas podían proporcionar a los niños una buena enseñanza. En vez de atacar al sistema de enseñanza privada, el gobierno debería corregir las deficiencias de sus propias escuelas y dejar a las privadas que se encargasen de proporcionar una buena enseñanza (*Advertiser*, 7 de noviembre de 1983, pág. 6). Por supuesto, esa lógica no acabó con las peticiones de fondos, surgiendo diversas líneas contradictorias de persuasión. Una de ellas manifestaba que a las escuelas estatales no les hacía falta más dinero porque el dinero solo no produce la excelencia (por ejemplo, carta al director, *Daily News*, 25 de enero de 1984, pág. 25). Otra era que no debía darse dinero a un sistema que mostraba de manera tan patente su incapacidad para utilizarlo con prudencia. Una “verdad” aceptada era que el gobierno debería mostrar mejor sentido de los negocios dirigiendo más fondos a quienes mejor supiesen cómo gastarlos. No obstante, si las escuelas privadas iban a perder la financiación y, por tanto, no podrían mantener a sus alumnos, el gobierno tendría que subvencionar por completo a esos alumnos en las escuelas estatales, por lo que los niveles descenderían aún más. Las indicaciones de la *Schools Commission* respecto a una mayor responsabilidad pública de las escuelas se enfrentaron en parte con

esta lógica de los niveles. Esa mayor responsabilidad se interpretó también como una “intrusión en la intimidad legítima de las escuelas no gubernamentales” (*Sydney Morning Herald*, 25 de marzo de 1984, pág. 3).

Se dirigieron muchas inectivas a la Ministra de Educación Susan Ryan, quien, según sus opositores, como indicaba el *Sydney Morning Herald* (10 de noviembre de 1983, pág. 8), “representaba el rostro inaceptable del moderno feminismo, segura de sí misma, soltera y amenazadora respecto a las antiguas formas”. Se dijo de ella que trataba de dividir el sector de la enseñanza privada, discriminando a los protestantes en beneficio de los católicos; se decía también que segregaba a ambos para pagar determinadas deudas electorales contraídas con los sindicatos e, incluso, que su discriminación iba contra la religión y a favor del secularismo (por ejemplo: *Australian*, 9 de noviembre de 1983, pág. 2; *Age*, 16 de agosto de 1983, pág. 12; *Sydney Morning Herald*, 7 de noviembre de 1983, pág. 2). Como dijo el P. John Fleming en el *Advertiser* (7 de noviembre de 1983, pág. 6): “Quienes se oponen a la ayuda suelen, aunque no siempre, oponerse a la religión en general y a la religión cristiana en particular”.

Apareció una teoría de dominó que sugería que el ataque contra las escuelas “de cabecera” constituía los preliminares de los ataques contra el sector católico. Por ejemplo, un militante a favor de la ayuda del Estado a este sector dijo: “Debemos cuidar a los padres en las escuelas ricas porque ya llegará nuestro turno” (*Australian*, 9 de noviembre de 1983, pág. 2). Por último, con un estilo retórico similar al de los luchadores de la Guerra Fría, era claro que había fuerzas “sinistras” en acción. Para el senador independiente Harradine, “una ventaja de las escuelas privadas es que mantienen a los niños fuera de la influencia de docentes de la federación de profesores, regida por miembros del partido comunista dispuestos a vencer en la batalla para ganar los corazones y mentes de los escolares australianos”.

B. A. Santa María, un antiguo opositor al Partido Laborista Australiano y militante radical a favor de la educación católica, surgió de un largo silencio en materias de enseñanza con dos páginas de declaraciones a toda plana (*Australian*, 30 de agosto de 1983, pág. 7; *Sunday Independent*, 14 de agosto de 1983, pág. 24), manifestando que el ALP estaba dominado por “marxistas, profesores sindicalistas secularistas, intelectuales de la educación y bien pagados funcionarios públicos”. La intención del gobierno era “dividir y vencerás”, integrando el sistema católico en el del Estado. Los católicos —pensó— estaban siendo embaucados con el incremento del 3%. De igual modo, el arzobispo auxiliar católico de Melbourne, en su carta a *Age* (17 de agosto de 1983, pág. 5), decía: “Reto a cualquier escuela a que acepte esta moneda de Judas”.

No hay duda de que en cuestión de la política del gobierno respecto a la financiación de la escuela, el grupo de presión de la privada desarrolló, a través de los medios de comunicación, un régimen verdaderamente decisivo y dominante. En esencia, su capacidad para reunir elementos ideológicos dispares en un conjunto discursivo coherente, unificado y característico con-

tribuyó a su ascendiente ideológico y político. No obstante, esto no supone dejar de lado los fallos y debilidades de los discursos de las demás partes contendientes: el grupo de presión de la escuela estatal y la izquierda, que también ayudaron al ascenso y posterior victoria del grupo de presión de la escuela privada (véase, para más datos, KENWAY, 1987b). Sin embargo, a continuación, expondré el discurso de la derecha educativa, haciendo especial hincapié en su articulación con el del grupo de presión de la escuela privada. Con el fin de indicar su contemporaneidad, utilizaré en la exposición el tiempo presente.

La derecha educativa

La expresión “derecha educativa” no deja de ser problemática. Lo que denomino derecha educativa no constituye una entidad única, homogénea, ni desde el punto de vista social ni del ideológico. Las dos líneas de pensamiento que señalé antes respecto a la Nueva Derecha pueden encontrarse también en el pensamiento de la derecha educativa. Un conjunto de ideas, enraizadas en la economía, contiene determinadas percepciones respecto de los individuos, las virtudes del mercado y los peligros de la intervención estatal, llevando a la promoción de la intimidad y la eficacia en la educación, la elevación del papel de la familia y la desestimación de la idea de que la enseñanza puede emplearse como medio para llevar a cabo el cambio social. Junto a esta lógica, aparece una línea de pensamiento contradictoria que desea que el Estado asuma mayores responsabilidades en el desarrollo de las “destrezas básicas” y de la preparación vocacional. La enseñanza ha de hacerse más responsable ante los empresarios y ha de adaptar sus contenidos a las demandas del mercado de trabajo y a la cambiante tecnología. Un segundo cuerpo de pensamiento se basa en ideas relativas a la tradición, la autoridad y la jerarquía. Esta ala conservadora de la derecha educativa pide la vuelta a la forma y contenido tradicionales de la enseñanza y a la renovada autoridad de las “disciplinas” y los profesores. El individualismo del ala libertaria se abstiene a favor de la idea de que la educación debe producir cohesión y estabilidad. Esta ala es anti-igualitaria y elitista.

Distintas agrupaciones sociales y diversos “dirigentes intelectuales y morales” se encuentran reunidos de manera un tanto incómoda bajo la denominación de “derecha educativa”. La “vanguardia” del ala conservadora de la derecha educativa es el *Australian Council For Educational Standards* (ACES), grupo de “intelectuales específicos” compuesto sobre todo por académicos conservadores. La fundación del *Council* en 1973 estuvo marcada por la publicación de la *ACES Review* que, junto con la revista *Quadrant*, ha proporcionado desde entonces una tribuna para los puntos de vista de los comentaristas educativos conservadores. Este grupo de académicos comparece de forma regular ante los medios de comunicación y éstos presentan con todo detalle los textos de sus manifestaciones públicas. Los medios de comunicación no sólo amplifican las voces de estos comentaristas de temas educativos, sino que también proporcionan ecos poderosos por medio

de los trabajos de periodistas como Greg Sheridan (*The Australian*), Michael Barnard (*The Age*), Alan Fitzgerald (*Canberra Times*) y a menudo con apoyo editorial. Los medios piden también las opiniones y publican los puntos de vista de los portavoces de la industria, grupos de empresarios y de los depósitos de pensamiento de la Nueva Derecha. Estas personas constituyen la vanguardia del ala neoliberal de la derecha educativa.

A pesar de sus posturas contradictorias, los grupos que constituyen la derecha educativa han sintetizado una nueva ideología de la educación bajo el “mito movilizador” (LEVITAS, 1983, pág. 8) de la “crisis” educativa. Parece que la enseñanza estatal estuviera desintegrándose en el caos; se encuentra desordenada y desmoralizada. Es más, no satisface las necesidades intelectuales ni laborales de los estudiantes. Está provocando una inquietud masiva entre los padres y no satisface las necesidades de fuerza de trabajo ni de la sociedad. La crítica que hace la derecha de la práctica educativa actual se centra en las siguientes áreas: el *currículum* y su evaluación, y los profesores y los encargados de elaborar las normas. Aunque ciertos sectores de la derecha pueden hacer más hincapié en un área que en otra, todos ellos son unánimes a la hora de proclamar que los niveles de enseñanza han descendido de manera tan alarmante que no sólo está en peligro el futuro de los estudiantes, sino también el de Australia. El término “nivel” se ha convertido en el lema central de la derecha educativa. La popular expresión: “el declive del nivel en las escuelas australianas” no sólo remite a imágenes de una población estudiantil iletrada y carente de conocimientos de aritmética, sino de la ruptura de la autoridad de la escuela, las “disciplinas” y los profesores. Con palabras de Lachlan CHIPMAN, profesor de filosofía, la enseñanza está experimentando una “crisis de confianza; Australia está en peligro de una nueva etapa bárbara en educación” (*Australian*, 30 de mayo de 1983, pág. 3).

Antes de seguir adelante, ha de quedar claro que la derecha educativa no cree que toda la enseñanza esté en crisis. Sus comentarios se refieren a las escuelas del gobierno, no a las privadas. En la mayoría de los casos, cuando atacan a las primeras, las privadas aparecen como paradigmas del nivel al que deberían tender las pertenecientes al Estado. Casi no se reconocen las diferencias existentes dentro de cada uno de los sectores, estatal y privado. El debate se estructura sobre oposiciones binarias simples, en las que las escuelas estatales se encuentran siempre en el polo negativo y las privadas en el positivo. Los antagonismos de clase se revisten de un “nuevo” lenguaje de calidad educativa y democracia.

Los niveles

Dentro de la derecha educativa, el término “niveles” tiene tres connotaciones esenciales que se solapan. Puede referirse al dominio de la lectoescritura y la aritmética, a la medida en que las escuelas preparan a los estudiantes para la actividad laboral o al contenido del *currículum*. La connotación

más común se refiere a los niveles de dominio de la lectoescritura y la aritmética. La crisis educativa se caracteriza, según estos argumentos, por un descenso devastador de tales niveles. Las manifestaciones más notorias de desesperación a este respecto surgen de las agencias de empleo, los directivos empresariales y ciertos universitarios, a quienes el pedagogo HANNAN (1985, págs. 234-237) llama "alarmistas del analfabetismo" y cuyas protestas reverberan constantemente en diversas notas de los medios de comunicación.

La segunda forma de definir estos niveles emplea una lógica tecnocrática, instrumentalista, que afirma que la escuela debe estar al servicio de las necesidades de la economía. Dentro de esta lógica, la enseñanza estatal está en crisis a causa de dos motivos principales. *El primero* consiste en una fuerte conexión entre los problemas económicos australianos, sobre todo el desempleo, y el fracaso de las escuelas a la hora de educar a los alumnos para que puedan satisfacer las necesidades económicas de Australia. En algunos casos, se ataca a las escuelas por el desempleo, mientras que en otros se dice que si las escuelas revisaran sus *curricula* de manera adecuada, se paliarían determinados problemas económicos. *Segundo*, las escuelas públicas están "en crisis" porque no han conseguido mantener el ritmo de la cambiante tecnología de los puestos de trabajo; no producen suficiente mano de obra cualificada para unas actividades laborales que se desarrollan cada vez más en un medio de "alta tecnología". Determinados grupos, como la Cámara de Comercio y diversas federaciones de empresarios, a quienes se concede notable credibilidad y apoyo en los espacios de los medios de comunicación dedicados a exponer los fines de la educación y la solución de la "crisis" educativa, ponen sobre el tapete este problema concreto. Su versión se acepta (en muchos ambientes) como de sentido común: su verdad está fijada.

En Australia, el interés por la orientación vocacional y la renovada insistencia en las "destrezas", la comprobación rigurosa de la competencia de los alumnos respecto a las mismas y la restauración de la selección y clasificación suele presentarse como una solución a los problemas del desempleo y de la falta de correspondencia entre los *curricula* escolares y los puestos de trabajo. Otra solución apuntada consiste en la desviación de fondos para que las escuelas puedan enseñar destrezas técnicas y especializadas. Una tercera solución favorecida por esta ala de la derecha educativa consiste en implicar más a la industria en la adopción de decisiones educativas. En efecto, según el *Australian* (26 de enero de 1984, pág. 3), la *National Chamber of Commerce* está en desacuerdo con el sistema educativo del gobierno por tener una excesiva dependencia de la autoridad del *Department of Education* y de la *Teacher's Federation*. Aparentemente, "la política educativa es demasiado importante para dejarla en manos de profesionales".

La tercera ala de la derecha educativa, la conservadora, considera que esta postura responde a un "pragmatismo estrecho" (por ejemplo: KRAMER, 1983, pág. 5). Su idea de los "niveles" queda reflejada en la siguiente cita de CHIPMAN:

El debate sobre los niveles tiene que ver tanto con el nivel de lo que se ofrece y del que se demanda a los alumnos como con los niveles de logro. Ha de atender al contenido del *curriculum* y al comportamiento, así como a los resultados de las pruebas de letras y de matemáticas.

(Age, 7 de junio de 1983, pág. 16)

Se piensa que el declive de los niveles se refleja en el de las “disciplinas”; sin embargo, no está muy claro qué entienden los sujetos por “disciplinas”. BARCAN (*Canberra Times*, 7 de mayo de 1984, pág. 3), historiador de la educación, parece representar el punto de vista de muchos miembros de esta facción de la derecha educativa cuando dice que las escuelas deberían ofrecer el “*curriculum* humanista consistente en literatura, idiomas, historia y ciencias”. Según CHIPMAN, el objetivo de la enseñanza consiste en “fortalecer el intelecto”, considerando que las disciplinas constituyen el medio adecuado para conseguirlo. “Desarrollan destrezas trasladables y aplicables a una amplia e imprevisible variedad de problemas” (Age, 14 de junio de 1983, pág. 15). Para KRAMER (1984, pág. 8), profesor de literatura, “la educación tiene que ver con la conciencia del individuo, su realización y el aprendizaje acerca de cómo trabajar para el bien común”. Y, para BARCAN (*Canberra Times*, 7 de mayo de 1984, pág.3), “debe culparse a la educación progresista por el colapso durante la pasada década de la tradición humanista acerca de que la educación ha de mejorar la humanidad”. Bajo la rúbrica “educación progresista” se incluyen todos los enfoques que no hacen hincapié en “la autoridad del profesor y del texto” (HANNAN, 1985, pág. 29), el contenido y el conocimiento general. El interés por cuestiones como la autoestima, la creatividad, el desarrollo personal, los métodos de investigación, el aprendizaje centrado en el niño o el trabajo en grupo se considera una amenaza a los niveles (por ejemplo: CHIPMAN, 1982a, 1982b).

El declive de los niveles de conocimiento va acompañado del descenso en los de comportamiento. Según la derecha, el clima de las escuelas gubernamentales se caracteriza ahora por la “turbulencia y el desorden”. La llamada de BARNARD (Age, 7 de junio de 1983, pág. 13) para que las escuelas estatales vuelvan a ser lo que fueron ilustra a la perfección esta forma de nostalgia y la búsqueda de cabezas de turco para dolerse por el fin de la edad de oro,

antes de que se radicalizasen los sindicatos de profesores y el advenimiento de las nuevas formas de pensar con toda su jerga sobre el “*curriculum* democrático” y el panorama educativo quedase sumido en una niebla estupefaciente.

La política educativa a examen

Todas las facciones de la derecha educativa se unen en su oposición a los cambios acaecidos en la enseñanza australiana en la pasada década,

antes de 1987. Los objetivos de gran parte de las invectivas de la derecha educativa son los diversos informes de los gobiernos federal y estatal y las reformas que promovieron y llevaron a la ampliación del *curriculum* de la escuela secundaria y de la secundaria superior. Todos ellos se tildan de “arbitrarios”, de resultado de un pensamiento “confuso” o “de pacotilla”, de “anti-intelectuales” o “anti-académicos”. La filosofía y propósitos subyacentes a esas reformas, aunque expuestos de modos diversos, siempre se trivializaban. Para algunos (por ejemplo: PARTINGTON, 1984, pág. 1), son el resultado del “ascenso de la izquierda” en las burocracias educativas, que ha “politizado” de repente la enseñanza. Consideremos las palabras de BARNARD (*Age*, 26 de junio de 1984, pág. 13), hablando de un *curriculum* alternativo para alumnos de 12 años: “un batiburrillo de anti-intelectualismo y disolución educativa”, apoyado sólo por “los sindicatos militantes de profesores y un puñado de académicos tendenciosos”. Las “disciplinas” se han “aguado”, “castrado” y “trivializado” y esta “disolución” las ha conducido a algo más grave que una crisis. Por ejemplo, el Dr. Rob Leckey, presidente de la *Victorian Branch of the Australian Institute of Physics*, afirma: “El descenso del nivel de educación científica supone una amenaza a la categoría de Australia en cuanto nación avanzada” (*Australian*, 29 de febrero de 1984, pág. 12).

Se afirma constantemente que la escuela estatal ofrece ahora una “mezcolanza” de conocimientos incluidos en cursos del “Ratón Mickey” que reducen a estudiantes y *curriculum* al “mínimo común denominador” (véase: BARNARD, en *Age*, 26 de junio de 1984, pág. 13; CHIPMAN, 1984, pág. 39; HARRISON-MATTLEY, 1983). Las tentativas para ampliar el *curriculum* han sido despreciadas o vistas como una conspiración. “Muestran una falta de comprensión de la realidad actual de la sociedad australiana” (KRAMER, 1983, página 5) y proporcionan “pruebas desmoralizadoras de la quiebra del pensamiento educativo” (BARCAN, 1982, pág. 14). Esos intentos sólo tratan de “entretener y asombrar a los jóvenes durante una corta temporada” (CONWAY, 1985, pág. 3) y de asegurar a los profesores la estabilidad en el empleo, así como de reducir el número de jóvenes desempleados (CHIPMAN, 1984, pág. 40). Se condenan los *curricula* centrados en problemas sociales porque politizan la enseñanza, apartándola del *curriculum* “tradicional”, presentado como axiológicamente neutro (por ejemplo: BARCAN, en el *Canberra Times*, 7 de mayo de 1984, pág. 3; *Sydney Morning Herald*, 22 de enero de 1983, pág. 9). Como se lamenta CONWAY (1985, pág. 6):

¡Ay!, las escuelas se están sumergiendo cada vez más en el *curriculum* del “Ratón Mickey”: estudios sobre los medios de comunicación, la llamada “educación sexual”, incluso, “estudios sobre la mujer” (¿por qué no sobre el hombre?), y más recientemente, “estudios sobre la paz”... La susceptibilidad de estos nuevos cursos híbridos a la infiltración ideológica y a la propaganda es evidente.

Aparece aquí una preocupación clara sobre los contenidos y estilo curriculares, pero también sobre la evaluación y, a este respecto, nos encon-

tramos con las universidades, amenazando constantemente con fijar sus propios procedimientos de evaluación si no se accede a sus deseos (por ejemplo: *Australian*, febrero 1984, pág. 12). Se ridiculizaron los cambios producidos en una serie de sistemas estatales australianos de los exámenes oficiales externos a la evaluación propia de cada centro, tanto como los habidos en los *curricula*. Los argumentos utilizados en apoyo de tales cambios se incluyeron en un discurso descalificador, acompañando esta operación de la construcción continuada de la "crisis". La cita siguiente tipifica el discurso, caracterizando los cambios como

tendenciosos, sin competición, irresponsables, con la filosofía de "todo el mundo gana", que no alcanza a distinguir entre la individualidad dada por Dios a cada hombre y el "elitismo" y amenaza con embarcar la educación en una mediocridad autodestructiva.

(BARNARD, en *Age*, 21 de junio de 1983, pág. 13)

Previsiblemente, los miembros de ACES apoyaron al máximo el esquema nacional de pruebas de lectura, escritura y aritmética del *Australian Education Council* que comenzó en 1975, se repitió en 1980 y fue abandonado en 1983. Se presenta este abandono como "una decisión escandalosa cuando la preocupación pública va en aumento" (CHIPMAN, en el *West Australian*, 17 de enero de 1984, pág. 16). Los miembros de ACES se quejan con regularidad de que Australia carece en la actualidad de medida alguna que muestre las fluctuaciones de los niveles de lectura, escritura y aritmética. Por ejemplo, CHIPMAN dice que el abandono de las pruebas nacionales constituye una cobertura para proteger las escuelas estatales. Afirma que es una consecuencia del miedo de los profesores estatales a los resultados, de su deseo de proteger a sus colegas menos aptos y de su falta de disposición a que se les compare con sus homólogos de la escuela privada. Según CHIPMAN, éste es otro medio utilizado por los profesores de la enseñanza estatal para mantener la ignorancia de los padres respecto de "lo que en realidad ocurre" (CHIPMAN, 1984, pág. 39; CHIPMAN, en *Age*, 7 de junio de 1983, pág. 16).

Alan Fitzgerald (*Canberra Times*, 23 de diciembre de 1983, pág. 2) pone de manifiesto esta oposición de la derecha a comprometerse en serio con los problemas suscitados por las recientes reformas educativas:

Todavía se dedica demasiado tiempo en las clases a las destrezas básicas como lectura, escritura y matemáticas y no lo bastante al diálogo sobre los peligros del capitalismo, la familia y la conducta heterosexual. Debería emplearse mucho más tiempo en el estudio del *role playing* social, del teatro de calle, la liberación sexual y los prodigios de las pintadas con el dedo y el canto de lemas marxistas-leninistas.

No podemos esperar eliminar las diferencias o discriminaciones entre los individuos mientras no acabemos con los niveles que fijan los criterios con los que se miden las diferencias. ¡Abajo los niveles! ¡Arriba la ignorancia y la igualdad! Gracias a Karl Marx por la federación de profesores que nos lleva al mundo feliz del mañana.

Los profesores

Junto al pánico por el descenso de los niveles y el resultado de una juventud desempleada aparece un ataque continuado contra los docentes de la enseñanza estatal y sus sindicatos, la formación del profesorado, los reformadores educativos y los burócratas. Se piensa que la política educativa está dominada por “ideologías izquierdistas” con su “ortodoxia igualitaria de izquierda radical” (CONWAY, 1985, pág. 1). Este autor afirma que “ocupando posiciones elevadas tanto en Canberra como, al menos, en tres estados clave, las fuerzas radicales del *New Establishment* están ahora en el cénit de su poder, cuando incluso ministros de la Corona, antiguos profesores, están a su disposición para ayudarles a lograr sus fines”. Los medios de comunicación de masas dan cuenta de las actividades de los sindicatos de profesores con palabras de condena y censura. Dichos sindicatos son “militantes”, “con motivaciones políticas” y “extremistas”. Se presentan las actuaciones de los gobiernos como concesiones a la presión de aquéllos. Sin embargo, los ataques a los docentes no se generalizan. En algunos casos, el núcleo compuesto por “profesionales responsables” o la “mayoría pasiva” se distingue de la poderosa y visible minoría “tendenciosa”, “progresista” o “militante” (por ejemplo: BARCAN, 1984a, pág. 17). Y de ese modo se proclaman, producen y refuerzan las divisiones en el seno de la profesión docente.

También reciben ataques las formas de selección y preparación de los profesores. Se alude constantemente a la fuerza del neomarxismo en las instituciones de formación del profesorado (por ejemplo: BARCAN, 1984b, pág. 60) y se las censura por “producir confusión respecto a la categoría del conocimiento y del papel del profesor” (PARTINGTON, en el *Advertiser*, 16 de mayo de 1984, pág. 16). Insiste CHIPMAN (1984, pág. 39): “La titulación debe basarse en el estudio de las disciplinas primarias y la ‘Educación’ no forma parte de ellas”. Geoffrey PARTINGTON afirma que “muchas instituciones de formación de profesores son portadoras de plagas más que centros médicos que traten las ‘epidemias’ que han afligido el pensamiento educativo en los últimos años” (*Advertiser*, 16 de mayo de 1984, pág. 16). La calidad de los aspirantes a profesores se pone también en entredicho; CHIPMAN los presenta como repetidores, que aprueban a duras penas y hacen trampas en la universidad (*Australian*, 27 de junio de 1983, pág. 3; CHIPMAN, 1982a, páginas 17, 19).

Según la derecha educativa, los profesores han perdido el respeto público a causa de sus equivocados intentos de democratizar sus clases y el *currículum*. Su abandono de los enfoques autoritarios y tradicionales de la enseñanza y sus ataques a la autoridad de las disciplinas les ha hecho perder credibilidad y llevado el sistema educativo estatal a una situación de crisis.

La “verdad” sobre la enseñanza privada

En el discurso de la derecha educativa, la enseñanza privada (en especial la eclesiástica de elevados honorarios) se presenta como el reverso de lo que es el sistema estatal. Las escuelas privadas son el paradigma de lo mejor en cuanto a niveles, disciplina y dedicación y calidad del profesorado; simbolizan la “excelencia” y el éxito educativos. Como he indicado, gran parte de la retórica de la derecha incluye una apelación a los enfoques tradicionales de la enseñanza, en relación con el *currículum*, la evaluación y el estilo del profesorado. Se iguala la tradición con los niveles y ambos se equiparan con las escuelas privadas. Los fallos del sistema estatal dirigen a los padres hacia las escuelas privadas en busca de niveles y “cierta esperanza de la excelencia” (CONWAY, 1985, pág. 1). Según la derecha, el sistema escolar estatal ha desilusionado, equivocado y confundido a los padres rehusando responsabilizarse ante ellos y manteniéndoles desinformados. Los enfoques “anti-académicos”, “anti-elitistas”, “anti-responsables”, “anti-evaluadores”, “izquierdistas”, que la derecha cree caracterizan la enseñanza de la escuela estatal, están ausentes de las escuelas privadas. Dice PARTINGTON (1984, página 3) que no se han “sindicalizado ni politizado”. Es más, las escuelas privadas no padecen “la enemistad de nadie que sea sobresaliente”, señala el decano de la facultad de medicina de la *West Australia University* (*Sunday Times*, 21 de agosto de 1983, pág. 26). Nadie cree que la competencia sea negativa, afirma el director ejecutivo de la Cámara de Comercio de Australia Occidental. Explica: “Vivimos en un ambiente competitivo, aunque no está preparado a los niños para él. Muchos padres prefieren enviar a sus hijos a las escuelas privadas” (pág. 43).

pág. 43): “Las actuales disposiciones de financiación restringen gravemente la elección de muchos, en especial de los menos pudientes”. La reducción de la financiación a las escuelas de elevada categoría y honorarios elevados limita la oportunidad de asistir a ellas a los niños de familias ricas. La elección y la excelencia educativa no deben —cree la derecha— restringirse a los ricos. Deben estar a disposición de quien sea digno de ellas: quienes han trabajado mucho, mostrado confianza en sí mismos y hecho sacrificios; por tanto, están abiertas a todos. Los gobiernos pueden facilitar más la igualdad de oportunidades favoreciendo la elección. Los sindicatos de profesores y los burócratas de la enseñanza “han confundido la igualdad de oportunidades con la igualdad de resultados” (BARNARD, en *Age*, 3 de julio de 1984, página 12). La primera se equipara a elección y diversidad, la segunda, a com-

una juventud útil para el trabajo, cumplir con las demandas del mercado laboral y, en consecuencia, estar al servicio de los intereses nacionales.

Del mismo modo que la derecha atribuye el “colapso” de los niveles en las escuelas estatales a las directrices de los sindicatos de profesores, atacá a estos sindicatos por discriminar “sobre bases políticas no pertinentes en contra de las escuelas de superior nivel pedagógico y a favor de aquellas escuelas a las que se exige que practiquen una forma inútil de custodia de alumnos frente a la galería” (CONWAY, 1985, pág. 4). Lo que motiva esta conducta anti-escuela-privada es la “política de envidia y resentimiento” (MORGAN, 1984, pág. 9). Como aclara BARNARD (*Age*, 3 de julio de 1984, pág. 13):

la continuada y, a veces, viciosa, campaña capitaneada por los pensadores “progresistas” de los sindicatos militantes de profesores y de la administración laborista (trata de) paralizar el sector no gubernamental, uno de los pocos medios que quedan de proporcionar una medida comparativa de la actuación de los profesores del sistema estatal. En la medida en que afecta a los sindicatos militantes, esta inclinación hacia un tono gris uniforme, en el que se elimina el cultivo de la excelencia académica por “elitista”, puede resumirse en una palabra: monopolio. Monopolio de profesores.

La derecha elabora también una dicotomía entre los profesores estatales en cuanto profesores y en cuanto padres. Aunque muchos profesores de las escuelas gubernamentales y “universitarios tendenciosos” puedan “ir en vanguardia de la nueva educación” (BARNARD, en *Age*, 7 de junio de 1983, pág. 13), no dejan que sus hijos “padezcan” el sistema estatal. Como padres, descubrimos que “no les agrada la perspectiva de ver a sus hijos e hijas encomendados a algunas escuelas gubernamentales en las que hace tiempo se considera que se puede prescindir de las ideas de excelencia y responsabilidad del profesor” (CONWAY, 1985, pág. 2). El subtexto de esta línea de razonamiento es evidente: si quienes están dentro del sistema no confían en él (¿y quién puede conocerlo mejor que ellos?), ¿cómo no van a desconfiar de él los padres que están fuera del sistema?

Algunas soluciones de la derecha educativa a la “crisis de la educación” son ya evidentes: la vuelta a la forma y contenidos tradicionales de la enseñanza, una correspondencia mayor entre determinados sectores de la misma y los puestos de trabajo de ambas. Otra solución surge de los pensadores liberales de la Nueva Derecha. La enseñanza privada se sitúa firmemente en el centro del pensamiento liberal y, una vez más, el grupo de presión de la enseñanza privada se fortalece gracias a la postura de la derecha. Dentro de esta lógica, se considera que las fuerzas del mercado son más adecuadas para promover la calidad de enseñanza que la “intervención” del Estado. Se acepta que las escuelas privadas son el paradigma de la mejor educación y se cree que su “excelencia” es consecuencia de la libre evolución de las fuerzas del mercado. El Estado sólo debe “intervenir” ayudando en el plano financiero, pero en lo demás debe dar libertad a las escuelas para que continúen haciendo el trabajo que tan bien realizan. En el contexto de este pensa-

miento liberal, la aceptación del dinero público no implica que las escuelas respondan ante el gobierno o el público. Los derechos de los contribuyentes no llegan a tanto. Sólo se solicita el apoyo del Estado para que pueda operar el mercado educativo; pasado ese punto, las escuelas privadas deben ser privadas, con el fin de que operen con eficacia. La petición de responsabilidad, en el sentido común del debate, ha llegado a ser una afrenta contra la intimidad, una intrusión burocrática en los derechos de quienes dirigen sus escuelas con mayor eficacia que los gobiernos estatales en relación con las pertenecientes al Estado.

Observamos aquí que las escuelas privadas contrastan con el gobierno en cuanto a su capacidad de emplear el dinero con prudencia. Un Estado manirroto distribuye el dinero de los contribuyentes de forma imprudente, derrochándolo en las escuelas estatales. Como dice CHIPMAN (1984, página 43), refiriéndose a los recortes financieros de 1983: "es un clásico ejemplo de interferencia gubernamental en el mercado para otorgar una preferencia especial a sus propias inversiones abocadas al fracaso". El elemento discursivo opuesto al Estado manirroto es la escuela privada, que emplea el dinero con prudencia y sólo pretende que los "sacrificados" padres paguen lo necesario. Se hace una segunda distinción discursiva entre la enseñanza privada y el Estado opresor, centralista y burocrático, que trata de producir un "tono gris uniforme" y frustrar la libertad educativa, la empresa y la iniciativa del sistema privado. En ambas oposiciones binarias, la ideología derechista se basa en la contradicción población-Estado elaborada en el plano teórico por LACLAU.

En el pensamiento de la derecha, se considera la educación como responsabilidad familiar y no estatal. Así, la enseñanza privada proporciona el medio por el que la familia puede aceptar la responsabilidad de la enseñanza del niño a través del mecanismo de la elección; las familias se definen como "consumidoras de enseñanza". Los derechistas reclaman la introducción del sistema de cheque escolar y la eliminación de zonas escolares, que se deriva también de la aplicación de esta lógica (por ejemplo: HARRISON-MATLEY, 1982, págs. 1-3). Si las escuelas estatales estuvieran sometidas a las presiones del mercado, podrían elevar sus niveles. Veamos los comentarios de MORGAN (1984, pág. 10) sobre el sistema de cheque escolar:

Los profesores y padres, como herederos de las escuelas estatales, tendrían que competir, en igualdad de condiciones, con el sector no gubernamental. Si la competencia y el papel del mercado afectarían al 100% de nuestra población escolar, en vez de al 24%, se facilitaría la solución de la política de envidias. Eliminaría la búsqueda de la conformidad y la mediocridad de los burócratas y ampliaría el sentido de participación de los padres en la educación de sus hijos.

Como dice JOHNSON (1983, pág. 13), para la derecha, "la enseñanza es un bien de consumo que se adquiere y regula a través del mercado de acuerdo con la demanda, en forma de elección de los padres". Es más, como señala HALL (1980, pág. 180), mediante el mecanismo de elección, los padres pueden

ayudar a restaurar la autoridad, la disciplina, los niveles y los valores tradicionales. Pueden convertirse en agentes de la reforma educativa. Aunque tanto HALL como JOHNSON se refieren a la situación británica, sus indicaciones se adaptan a la perfección a la situación australiana. El siguiente comentario de CHIPMAN (*Age*, 7 de junio de 1983, pág. 11) muestra con toda claridad la visión del ala derecha del "mercado educativo": la "segunda decisión de inversión en orden de magnitud (después de una casa) que ha de hacer la mayoría de las familias... consiste en enviar o no a sus hijos a escuelas no estatales". Y, como dice MORGAN (1984, pág. 9), las escuelas privadas "responden más a las demandas del consumidor".

En este discurso ocupa un papel central la familia, describiéndose dos tipos. El primero consiste en la familia nuclear muy unida, guardiana de la moralidad popular y fundamental en nuestro sistema social. En este tipo de familia, los padres cuidan de la educación de su prole y desean ejercer sus responsabilidades y derechos de padres dejando cualquier sistema que no ofrezca nada de particular a sus hijos. El segundo tipo de familia, "dividida", "rota", de un solo progenitor o con doble fuente de ingresos, constituye un síntoma de ruptura social y declive moral. Este discurso nunca reconoce la posibilidad que la mujer quiera desarrollar un trabajo pagado, y considera que la mujer como mano de obra es tanto causa como efecto del declive social. A causa de estas familias y de estas mujeres, las escuelas estatales se han visto obligadas a incrementar sus funciones de custodia a expensas de las académicas. De este modo, los profesores se convierten en cuidadores de niños y en trabajadores sociales (por ejemplo: CHIPMAN, 1982, páginas 21-23; PARTINGTON, 1984, pág. 8).

En este plano discursivo, las escuelas privadas se apuntan una doble victoria. Los "padres que cuidan la educación" escogen estas escuelas; los que no lo hacen, no las escogen. Las escuelas privadas no sólo hacen especial hincapié en los aspectos académicos, sino también en la atención pastoral. Para las familias que han sufrido alguna ruptura conyugal o que, por las deficiencias del sistema estatal, se han visto obligadas a buscar dos fuentes de ingresos, la escuela privada puede ayudar a complementar su trabajo. Los alumnos y sus padres entran a formar parte de la "familia escolar" y de la "familia eclesial". Quienes se oponen a la "elección", tal como la define la derecha, quedan representados de manera que se sitúan en oposición a los padres y sus necesidades, sentimientos y aspiraciones. Los sindicatos de profesores quedan en esa situación, como lo ilustra la siguiente cita:

Los directivos de los principales sindicatos de profesores... no han mantenido en secreto su implacable oposición a cualquier política federal o estatal que trata de financiar a las familias y niños en vez de a los sistemas escolares, impidiendo que se retire a los burócratas el poder sobre la enseñanza pública y se devuelva a los padres y contribuyentes a quienes en realidad pertenece.

(CONWAY, 1985, pág. 1)

De nuevo, se explota con éxito la contradicción entre pueblo y Estado. Las necesidades populares se oponen al distante Estado burocrático, al que se considera incapaz y no dispuesto a satisfacer esas necesidades.

Al centrar su atención en el derecho de la familia a escoger el tipo de educación, la derecha expropia con éxito los temas socialdemócratas de la elección y la igualdad de oportunidades, utilizándolos para apoyar su petición de financiación extra para las escuelas privadas. Concluye CHIPMAN (1984)

poder, cuando incluso ministros de la Corona, antiguos profesores, están a su disposición para ayudarles a lograr sus fines". Los medios de comunicación de masas dan cuenta de las actividades de los sindicatos de profesores con palabras de condena y censura. Dichos sindicatos son "militantes", "con motivaciones políticas" y "extremistas". Se presentan las actuaciones de los gobiernos como concesiones a la presión de aquéllos. Sin embargo, los ataques a los docentes no se generalizan. En algunos casos, el núcleo compuesto por "profesionales responsables" o la "mayoría pasiva" se distingue de la poderosa y visible minoría "tendenciosa", "progresista" o "militante" (por ejemplo: BARCAN, 1984a, pág. 17). Y de ese modo se proclaman, producen y refuerzan las divisiones en el seno de la profesión docente.

También reciben ataques las formas de selección y preparación de los profesores. Se alude constantemente a la fuerza del neomarxismo en las instituciones de formación del profesorado (por ejemplo: BARCAN, 1984b, pág. 60) y se las censura por "producir confusión respecto a la categoría del conocimiento y del papel del profesor" (PARTINGTON, en el *Advertiser*, 16 de mayo de 1984, pág. 16). Insiste CHIPMAN (1984, pág. 39): "La titulación debe basarse en el estudio de las disciplinas primarias y la 'Educación' no forma parte de ellas". Geoffrey PARTINGTON afirma que "muchas instituciones de formación de profesores son portadoras de plagas más que centros médicos que traten las 'epidemias' que han afligido el pensamiento educativo en los últimos años" (*Advertiser*, 16 de mayo de 1984, pág. 16). La calidad de los aspirantes a profesores se pone también en entredicho; CHIPMAN los presenta como repetidores, que aprueban a duras penas y hacen trampas en la universidad (*Australian*, 27 de junio de 1983, pág. 3; CHIPMAN, 1982a, páginas 17, 19).

Según la derecha educativa, los profesores han perdido el respeto público a causa de sus equivocados intentos de democratizar sus clases y el *curriculum*. Su abandono de los enfoques autoritarios y tradicionales de la enseñanza y sus ataques a la autoridad de las disciplinas les ha hecho perder credibilidad y llevado al sistema educativo estatal a una situación de

social” revisada, al tiempo que reactivara el aparato individualizador y totalizador del Estado. Es evidente que esta estrategia buscaba resucitar formas de conocimiento y de enseñanza que, desde el punto de vista histórico, habían clasificado y regulado las poblaciones de tal manera que previera y confirmara posteriormente identidades de sexo y clase. A continuación, citaré las principales características de estos conjuntos ideológicos interseccionados de la derecha en relación con la enseñanza y la forma en que lograron sus efectos hegemónicos. Así, demostraré las ventajas de basarnos en las premisas teóricas de FOUCAULT y de GRAMSCI al mismo tiempo.

Tanto el pensamiento del ala derecha sobre la enseñanza como los argumentos utilizados para apoyar la enseñanza privada despliegan de manera muy eficaz prácticas interdiscursivas. Se hacen con el campo de otros discursos en los que, con palabras de HALL (1980, pág. 179), “se recogen las interpelaciones de uno y se condensan otras”. Muchos aspectos de los discursos que revisamos aquí se entrecruzan con muchas posturas esgrimidas en otros lugares, reiterándolas. Alcanzaron especial resonancia con los temas, modos y preocupaciones de otros discursos populares nacionales, utilizando sus aparatos conceptuales, y extrajeron su credibilidad y autoridad de lo que ya se había establecido como creíble y autorizado. He mostrado cómo el grupo de presión de la escuela privada se insertaba en el conjunto ideológico de los pensadores educativos de la derecha y viceversa. Asimismo, he indicado cómo ambos se basaron en las ideas de la Nueva Derecha popular sobre el cambio social, la economía, el mercado y el consumo, así como en los argumentos de privatización minimalista sobre el papel del Estado frente al esfuerzo privado y la familia. Es más, he señalado cómo se ha construido un sentimiento común acerca de los niveles, la excelencia, etc., basándose en el mito nostálgico de la “edad de oro” de la enseñanza. En esta época mítica, las familias estaban intactas, los hijos aceptaban la autoridad de padres y profesores, las personas confiaban en ellas mismas y no dependían del Estado y cada cual podía escribir y utilizar una gramática correcta.

Estas prácticas interdiscursivas son especialmente eficaces porque capitalizan los sentimientos generados por los cambios económicos y sociales que mencioné antes. Las personas confundidas, desengañadas, frustradas y ansiosas se muestran muy dispuestas a responder a las interpelaciones de los discursos que he descrito. HALL (1980, pág. 80) señala que en el centro de la derecha thatcherista de Gran Bretaña está el “padre preocupado, que tiene que hacer frente a las duras realidades de un mundo competitivo”. Estos padres se encuentran en el centro de la estructura interpeladora de los discursos de los que hablamos. Como dice HANNAN (1985, pág. 28), la derecha ha “olfateado un temor auténtico”; ha reconocido la sincera y justificada preocupación de los padres por el futuro de sus hijos. Segundo, los discursos en cuestión han atribuido culpas y proporcionado chivos expiatorios de manera que se orientan menos hacia los niños o sus padres (víctimas) que sobre el sistema que han “padecido”. Asimismo, estos discursos ofrecen soluciones que, en apariencia, no plantean problemas (“soluciones ilusorias”, dice SHARP, 1984,

pág. 28). A diferencia de las ofrecidas por los reformadores educativos del “*curriculum* democrático”, éstas tienen el cómodo aspecto de lo familiar y están firmemente asentadas en un sistema de mitos ya estructurado que incluye ideas sobre la neutralidad de la educación y el “capital cultural” expansible hasta el infinito de la enseñanza privada.

El actual contexto social proporciona un suelo fértil en el que sembrar las semillas de una serie de “pánicos” mediante el lenguaje de la crisis. La nación, los empresarios y la industria están en crisis porque las escuelas no responden a la tecnología cambiante ni sus resultados consisten en una juventud empleable. Más importante aún, la enseñanza estatal aparece como síntoma y como causa de una crisis de niveles, de autoridad y de valores morales. La derecha educativa y el grupo de presión de la escuela privada han intervenido en el campo de la moralidad popular con particular perspicacia y, en parte, lo han hecho mediante la construcción de una serie de oposiciones ideológicas. Como señala HALL (1980, pág. 179), durante los períodos de trastorno y cambio sociales, la moralidad popular “tiene el poder de repartir el mundo de realidades sociales problemáticas en polaridades netas carentes de ambigüedad... proporciona un punto de referencia moral que aprehende la experiencia y la ordena en categorías evaluadoras”, desplazando así “los problemas políticos con absolutos morales convencionales”. Es más, como afirma GREEN (1986, pág. 20), el reparto binario es “una práctica a la vez poderosamente generadora y profundamente restrictiva y reguladora en relación con la forma de desarrollarse el pensamiento y el discurso”.

La construcción de oposiciones binarias con polos positivos y negativos ha constituido un mecanismo organizador central en los discursos que revisamos. Hemos visto los derechos de los niños enfrentados a los de los profesores; los sindicatos de profesores y los burócratas en oposición a padres y contribuyentes y la responsabilidad de los “intelectuales” de derechas frente a la conducta moralmente reprochable de los “intelectuales” de izquierdas. Tradición, autoridad, disciplina y las “disciplinas” han sido equiparadas con la enseñanza de calidad y con la excelencia, mientras que el progresismo y los *curricula* alternativos, en cambio, eran estructurados de tal manera que significaban el caos y el declive educativo, social y económico. Los derechistas educativos se alinearon junto a los padres mediante su preocupación conjunta por el futuro de Australia y de sus hijos, oponiéndose unidos a los profesores con su teoría y práctica “radical y carente de relieve”. En cada polaridad, la enseñanza estatal ocupa el extremo negativo del espectro y la enseñanza privada, el positivo. Estos conjuntos de oposiciones indican con toda claridad los responsables de la “crisis” educativa, así como las orientaciones que llevan a la ilustración. La consecuencia inequívoca es que los padres responsables asegurarán mejor el futuro de sus hijos a través de la enseñanza privada y que los gobiernos asegurarán mejor el futuro de Australia y su propia supervivencia política suscribiendo esa “elección” de los padres y estimulando a las escuelas del Estado a emular a las privadas.

Ya he indicado ciertas formas empleadas por la derecha educativa y por el

grupo de presión de la escuela privada en sus discursos para plantear la distinción entre el pueblo y el poder. Los individuos carentes de poder se enfrentaban a una “burocracia al servicio de sí misma, irresponsable” (BURCHELL, 1986). Esta distinción constituía un medio especialmente poderoso para construir y mantener la unidad del sector de la escuela privada a pesar de los diversos intereses sectoriales. El sector se unió en su oposición al recorte de la financiación a las escuelas mejor dotadas de recursos, a pesar de las diferencias significativas existentes entre escuelas diversas del sector con respecto a recursos y clientes. Además, a pesar del hecho de que las escuelas privadas de pocos recursos se beneficiaban sustancialmente bajo el gobierno laborista, esas mismas escuelas prestaron su lealtad al sector, por encima de la mejoría de su propia situación desventajosa. Esta unidad se logró en parte mediante las tácticas alarmistas empleadas en la versión australiana de la teoría del dominó de la Guerra Fría y en parte a través de un discurso sobre el valor de la intimidación en la enseñanza, aunque también gracias a la “lista de éxitos” de las escuelas que apelaba a un conservadurismo popular semejante al que llevó a muchos católicos a dejar el ALP para crear el *Democratic Labor Party* en la década de 1950. La división binaria aquí estructurada oponía la enseñanza católica a un Estado laborista “intervencionista” dominado por “secularistas marxistas radicales” y constituyó una “práctica separadora” especialmente poderosa.

Se trata de un caso clásico de estructuración discursiva de la hegemonía. La clase trabajadora se dividió y algunos sectores de la misma se incorporaron al conjunto hegemónico, mediante un discurso que indentificaba sus intereses con los de los grupos dirigentes. Se activaron intereses dispares y contradictorios y se unieron en una postura común. Todos los demás aspectos de la vida de las personas quedaron relegados a planos secundarios y la enseñanza privada se convirtió en el medio de movilización, de manera que la “elección” se convirtiera en el principio unificador, hegemónico. Las escuelas menos influyentes fueron persuadidas de que la mejor forma de defender a largo plazo sus intereses consistía en unirse a las escuelas ricas en su oposición a las líneas expuestas por el gobierno. Por ejemplo, desde el establecimiento de la *Schools Commission*, las escuelas católicas se beneficiaron enormemente durante los gobiernos laboristas. El hecho de que siguiesen manteniendo su suspicacia frente a esos gobiernos constituye en parte un testimonio de la fuerza ideológica de los sectores de categoría y honorarios elevados de la enseñanza privada. Estos sectores reconocen cada vez más el valor de su asociación con la poderosa burocracia educativa católica, así como el peligro de división que supondría para el sector dejarla al margen.

Otra característica significativa de los discursos a los que venimos refiriéndonos consiste en el desarrollo de un sistema de lemas muy efectivo, caracterizado por conceptos clave entre los que se cuentan: elección, derechos, excelencia, niveles, autoridad, confianza en sí mismo, etc. Como señala LACLAU, estos términos no tienen un significado fijo sectorial o de clase, desde el punto de vista histórico; en realidad, cada uno tiene una serie de

connotaciones posibles. De nuevo, la derecha y el grupo de presión de la enseñanza privada demostraron su facilidad para el trabajo interdiscursivo cuando, mediante un proceso de desarticulación y rearticulación insertaron estos temas tradicionales en sus propios discursos y en ese proceso consiguieron desarrollar un cierre categorial en torno a los significados que optaron por utilizar. Con respecto a la educación, se acepta como de sentido común que, en su mayoría, los padres creen tener derechos en cuanto tales, suscriben el concepto de elección y desean una enseñanza de buena calidad y elevados niveles educativos para sus hijos. No obstante, el punto crucial de la polémica educativa en Australia consiste en que, con la prolongada e intensa ayuda de los medios de comunicación, la derecha ha llegado a definir el significado de “elección”, “nivel”, etc. Su discurso tiene ahora un efecto de verdad significativo e insistente, que inspira lealtades y cultiva la demanda. Los esfuerzos ideológicos de la derecha han logrado sus fines y los intereses sectoriales se han universalizado, definidos como intereses de la mayoría. Ésta es, precisamente, la acción de la hegemonía.

Un segundo aspecto muy efectivo de los sistemas de lemas de la derecha educativa y de las escuelas privadas ha consistido en el desarrollo de un discurso de ridiculización. Centrándose en las características peores, más problemáticas o contenciosas de algunos aspectos del sistema gubernamental, exagerando esas características mediante el uso de imágenes grotescas y ridículas, y de estereotipos, han arruinado la imagen del sistema estatal y el nivel del discurso educativo izquierdista. De manera bastante natural, las diferencias de escuelas y filosofías se aumentan y, en consecuencia, su representación no es correcta. Se desarrolla una caricatura y se presenta al público como una descripción exacta de la realidad.

Una característica final de los discursos que hemos examinado se relaciona de nuevo con sus capacidades interdiscursivas. Los intelectuales orgánicos de los sectores privilegiados de la sociedad han desmantelado gran parte del pensamiento educativo socialdemócrata que caracterizó la época de KARMELO. Muchos conceptos clave de esa época han sido redefinidos y reestructurados dentro de la nueva lógica del discurso de la derecha educativa. Como he mostrado, estos conceptos, que en otro momento pretendieron ponerse al servicio de los intereses de los menos privilegiados y de los oprimidos, se han desplegado en beneficio de los intereses de los privilegiados. Los conceptos que no han sido rearticulados dentro del pensamiento derechista han entrado a formar parte del discurso de ridiculización. Se ha procurado que su contenido parezca absurdo y desorientado y, en consecuencia, han perdido su credibilidad y su fuerza.

El efecto de ambos discursos ha consistido en inclinar hacia la derecha el sentido común educativo. Junto a esto y como consecuencia del poder de la ideología derechista en general, la gente ha emprendido, como dice SAWER (1982, pág. XII) una “revolución de expectativas decrecientes”. Con respecto a la justicia social, se pide y espera menos de las instituciones representativas del Estado que, sin embargo, siguen teniendo la aceptación popular activa: “populismo autoritario”, como lo llama HALL (1980, pág. 16).

No obstante, las crueles ironías incluidas en el conjunto discursivo examinado no deben pasar desapercibidas. La derecha reclama con toda claridad que el Estado elabore una definición de la democracia educativa en la que (con palabras de TAWNEY), la “libertad del pez grande” sea la “muerte del pez chico”. Mientras, por una parte, se injuria al Estado como limitador intrusivo de la libertad, por otra se le considera negligente a la hora de disciplinar a la población de la escuela estatal y se le exige que reafirme sus técnicas de poder para regular la enseñanza de forma apropiada en relación con la economía, el capital y los intereses de clase de los patronos de las caras escuelas privadas.

Conclusión

Desde el período crítico de 1983-1984, el gobierno laborista federal ha impulsado su política educativa por los caminos señalados por la Nueva Derecha de forma que recuerda cada vez más la política de Thatcher en Gran Bretaña (véanse: QUICKE, 1988; STOCKLEY, 1987; HEXTALL, 1988). Ha sustituido el *Department of Education* por el *Department of Employmen, Education and Training* y la “igualitaria moderada” (HEXTALL, 1988, pág. 66) Susan Ryan ha sido cesada en su cargo de ministra, sustituida por el pragmático económico John Dawkins. El enfoque educativo instrumentalista, intervencionista y privatizador de Dawkins se refleja de modo especial en la reestructuración radical de la enseñanza superior que se lleva a cabo en la actualidad (véase la *Australian Universities Review*, 1988), pero tiene también una visión de las escuelas australianas que incluye normas nacionales sobre la disciplina y el *curriculum*, poniendo especial atención en las matemáticas, las ciencias y la tecnología, y en las necesidades de los empresarios. Está claro que este enfoque de la educación representa un importante triunfo de la derecha educativa, en especial de su ala tecnicista-instrumentalista. Su “vigilancia” del sistema mediante la intensiva proposición de “verdades” educativas y sociales ha producido ya los efectos deseados. La escolaridad y el conocimiento escolar, uncidos ahora a la restauración económica nacional, han de reafirmarse en sus funciones selectivas y diferenciadoras. Sin embargo, a nosotros, al pueblo, se nos asegura que esto es por el bien común.

FOUCAULT nos recuerda continuamente que el saber es fundamental para las relaciones de poder. Habla de una nueva política de verdad, diciendo: “el problema no es la conciencia cambiante de las personas —o lo que está en sus cabezas— sino el régimen político, económico, institucional de producción de la verdad”; para desligar “el poder de la verdad de las formas de hegemonía social, económica y cultural en las que opera” (en RABINOW, 1984, págs. 74-75). Para FOUCAULT, la política de oposición debe tomar la forma de crítica, empezando por la sospecha respecto de las verdades universales. Indica que “quizá en nuestros días el objetivo no consista en

descubrir qué somos sino en rechazar lo que somos" (en RABINOW, 1984, página 22) y afirma que:

la verdadera tarea política en una sociedad como la nuestra consiste en criticar las obras de instituciones que parecen neutrales e independientes; criticarlas de manera que la violencia política que siempre se ha ejercido a través de ellas silenciosamente quede desenmascarada, de modo que podamos luchar contra ellas.

(En RABINOW, 1984, pág. 6)

Manteniéndose "al margen" respecto a ciertos saberes, FOUCAULT muestra el valor de rehusar pensar y actuar de acuerdo con las "reglas" del saber. Con el fin de desenmascarar la violencia política de la derecha educativa y del grupo de presión de la escuela privada, es esencial que los que pertenecemos "orgánicamente" a los menos favorecidos desde los puntos de vista educativo y social adoptemos también esa postura. Porque, como he ido indicando, los discursos concretos son inseparables de las relaciones generales de poder. En consecuencia, desafiar a lo concreto es desafiar a lo general. Es más, como nos recuerda GRAMSCI, la hegemonía discursiva es frágil y dinámica y, por tanto, puede trastocarse mediante un trabajo ideológico sostenido.

Bibliografía

- AARONS, L. (1987). *Here Come the Uglies: The New Right, Who They Are, What They Think, Why They are Dangerous*. Sydney: Red Pen Publications.
- Australian Universities' Review, The Green Paper Issue (1988) 31 (1).
- BARCAN, A. (1982). "Attacking the academic curriculum", *ACES Review* (Agosto/Septiembre): 14.
- (1984a). "The future of secondary education in N. S. W.", *ACES Review* (Noviembre): 16-19.
- (1984b). "Marxism, neo-Marxism and humanist culture", *Quadrant* (Octubre).
- BARNETT, D. (1988). "Taking the right's road", *The Bulletin*, Julio 12, págs. 32-35.
- BENTON, T. (1984). *The Rise and Fall of Structural Marxism: Althusser and His Influence*. Londres: Macmillan.
- BURCHELL, D. (1986). "The fire next time: the New Right is on the march", en el New South Wales Regional Magazine of the Sydney University Postgraduate Association. Reimpreso en *Graduate Post*, Murdoch University Postgraduate Association Newsletter, págs. 3-7.
- CHIPMAN, L. (1982a). "Stopping the rot in Australian schools and colleges", *Quadrant*, 26 (19): 52-60.
- (1982b). "The children of cynicism", en R. Manne (ed.) *The New Conservatism in Australia*. Melbourne: Melbourne University Press, págs. 17-40.
- (1984). "Failing Australia's children", *Quadrant* (Enero-Febrero): 36-43.
- (1985). "To hell with equality", *Quadrant* (Enero-Febrero): 44-51.
- COGHILL, K. (ed.) (1987). *The New Right's Australian Fantasy*. Victoria: McPhee Gribble/Penguin Books.
- COHEN, G. y col. (1986). *The New Right: Image an Reality*. Londres: Runnymede Trust.
- CONWAY, R. (1985). "The new establishment in education", *ACES Review* (Mayo): 1-8.
- DAVID, M. (1986). "Moral and maternal: the family and the Right", en R. Levitas (ed.) *The Ideology of the New Right*. Cambridge: Polity Press.
- DWYER, P., WILSON, B. y WOOCK, R. (1984). *Confronting School and Work: Youth and Class Cultures in Australia*. Sydney: Allen & Unwin.

- ELLIOTT, B. y MCCRONE, D. (1987). "Class, Culture and morality: a sociological analysis of neo-conservatism", *The Sociological Review*, 35 (3): 485-515.
- FOUCAULT, M. (1967). *Madness and Civilization: A History of Insanity in the Age of Reason*. Londres: Tavistock. [Trad. cast.: *Historia de la locura en la época clásica* (2 volúmenes). Madrid, Fondo de Cultura Económica, 4ª reimpr., 1991. (Original: *Folie et déraison: histoire de la folie à l'âge classique*, 1961).
- (1975). *The Birth of the Clinic*. Nueva York: Vintage Books. [Trad. cast.: *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. México, Siglo XXI, 4ª edic., 1978. (Original: *Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical*, 1963.)]
- (1976). "Politics: the study of discourse", *Ideology and Consciousness*, 3: 7-26.
- (1977a). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Londres: Penguin Press. [Trad. cast.: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid, Siglo XXI, 5ª edic., 1986. (Original: *Surveiller et punir: naissance de la prison*, 1975.)]
- (1975b). *The Archaeology of Knowledge*. Londres: Tavistock. [Trad. cast.: *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI, 7ª edic., 1979. (El original es: *L'archéologie du savoir*, 1969.)]
- (1981). *History of Sexuality*, vol. 1, Introduction. Harmondsworth: Pelican. [Trad. cast.: *Historia de la sexualidad*. Vol. 1. *La voluntad de saber*. Madrid, Siglo XXI, 5ª edic., 1987. (Original: *Histoire de la sexualité*. Vol. 1. *La volonté de savoir*, 1976.)]
- GIDDENS, A. (1982). *Profiles and Critique in Social Theory*. Londres: Macmillan.
- GORDON, C. (ed.) (1980). *Michel Foucault, Power/Knowledge: Selected Interview and other Writings 1972-1977*. Sussex: Harvest Press. (Trad. cast.: M. FOUCAULT: *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 2ª edic., 1979.)
- GRAMSCI, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*, editado y traducido por Quintin Hoare y Geoffrey Nowell Smith. Nueva York: International Publishers. (Trad. cast.: *Cartas desde la cárcel*. Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1975.)
- GREEN, B. (1986). "Reading reproduction theory: on the ideology and education debate", *Discourse*, 6 (2): 1-13.
- HALL, S. (1980). "Popular-democratic vs. authoritarian-populism: two ways of taking democracy seriously", en A. Hunt (ed.) *Marxism and Democracy*. Londres: Lawrence and Wishart, págs. 157-185.
- , LUMLEY, B. y MCLENNAN, G. (1979). "Politics and Ideology", en M. Barrett y cols. *Ideology and Cultural Production*. UK: Hutchinson and Centre for Cultural Studies, págs. 45-75.
- HANNAN, B. (1985). *Democratic Curriculum: Essays on Schooling and Society*. Sydney: Allen & Unwin.
- HARRISON-MATTLEY, P. (1982). "Zoning of our schools over parental freedom of choice", *ACES Review* (Agosto/Septiembre): 1-3.
- (1983). "Our Mickey Mouse Schools", *Quadrant* (Diciembre): 71-73.
- HEXTALL, I. (1988). "Educational changes in England and Wales: The impact of the New Right", en E. B. Gumbert (ed.) *Making the Future*. Atlanta: Georgia State University.
- HOOVER, R. (1987). "The rise of conservative capitalism: Ideological tensions within the Reagan and Thatcher governments", *Comparative Studies in Society and History*, 29 (2): 245-268.
- JESSOP, B. (1982). *The Capitalist State: Marxist Theories and Methods*. Oxford: Martin Robinson.
- JOHNSON, K. (1987). "Popular discourses and schooling: Cultural and ideological analysis". Trabajo presentado en el Congreso: AARE/NZARE, University of Canterbury, Christchurch, Nueva Zelanda.
- JOHNSON, R. (1983). "Educational politics: the old and the new", en A. M. Wolpe y J. Donald (eds.) *Is Anyone Here From Education?* Londres: Pluto Press, págs. 11-28.
- KENWAY, J. (1987a). "Left right out: Australian education and the politics of signification" *Journal of Education Policy*, 2 (3): 189-203.
- (1987b). *High Status Private Schooling and the Production of an Educational Hegemony*, tesis doctoral inédita, Murdoch University W. A.
- KRAMER, L. (1983). *Aces-looking forward*, *ACES Review* (Octubre/Noviembre): 5.
- (1984). "The ABC of higher education", *ACES Review* (Junio/Julio): 7-8.
- LACLAU, E. (1977). *Politics and Ideology in Marxist Theory*. Londres: New Left Books. (Trad. cast.: *Política e ideología en la teoría marxista. Capitalismo, fascismo*. Madrid, Siglo XXI, 2ª edic., 1986.)

- LACLAU, E. (1983a). " 'Socialism' the 'People's Democracy': The transformation of hegemonic logic", *Social Text*, 7 (Primavera/Verano): págs. 115-119.
- (1983b). "Transformation of advanced industrial societies and the theory of the subject", en S. Hanninen y L. Palden (eds.) *Rethinking Ideology: A Marxist Debate*. Nueva York y Bagnolet, France: International General/IMMRC, págs. 39-44.
- y MOUFFE, C. (1981). "Socialist strategy — where next? *Marxism Today* (Enero): 17-22.
- (1982). "Recasting Marxism: hegemony and new political movements", *Socialist Review*, 66 (2): 91-113.
- (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. Londres: Verso. (Trad. cast.: *Hegemonía y estrategia socialista. Hace una radicalización de la democracia*. Madrid, Siglo XXI, 1987.)
- LEVITAS, R. (1985). "New Right utopias", *Radical Philosophy*, 39 (Primavera): 2-9.
- (ed.) (1986). *The Ideology of the New Right*. Cambridge: Polity Press.
- MCWILLIAMS, E. (1987). "The challenge of the New Right: its liberty verses equality and the hell with fraternity!", *Discourse*, 8 (1): 61-76.
- MARGINSON, S. (1985). "The collapse of the 1973 Karmel consensus", *Australian Teachers' Federation Research Papers*, nº 9.
- MERCER, C. (1978). "Culture and ideology in Gramsci", *Red Letter*, 8 (19): 19-40.
- (1980). "Revolutions, reforms or reformulations?" en A. Hunt (ed.) *Marxism and Democracy*. Londres: Lawrence and Wishart, págs. 102-37.
- MILIBAND, R., PANITCH, R. y SAVILLE, J. (eds.) (1987). *Socialist Register, 1987, Conservatism in Britain and America: Rhetoric and Reality*. Londres: Merlin Press.
- MINSON, J. (1980). "Strategies for socialist: Foucault's conception of power", *Economy and Society*, 9 (1): 1-43.
- MORGAN, H. M. (1984). "Private schools and the mining industry", *ACES Review* (Abril/Mayo): 8-10.
- MOUFFE, C. (1979a). "Introduction", en C. Mouffe (ed.) *Gramsci and Marxist Theory*. Londres: Routledge & Kegan Paul, págs. 1-18.
- (1979b). "Hegemony and ideology in Gramsci", en C. Mouffe (ed.) *Gramsci and Marxist Theory*. Londres: Routledge & Kegan paul, págs. 168-203.
- PARTINGTON, G. (1984). "Problems afflicting state school", *ACES Review* (Noviembre): 1-4.
- POSTER, M. (1982). "Foucault: a new kind of history", *Social Research*, 49 (1): 116-142.
- QUICKE, J. (1988). "The 'New Right' and education", *British Journal of Education Studies*, 26 (1): 5-20.
- RABINOW, P. (ed.) (1984). *The Foucault Reader*. Nueva York: Pantheon Books.
- SALAMINI, L. (1981). "Gramsci and Marxist sociology of language", *International Journal of the Sociology of Language*, 32: 27-44.
- SARUP, M. (1984). *Marxism, Structuralism and Education*. Sussex: Falmer Press.
- SAWER, M. (ed.) (1982). *Australia and the New Right*. Sydney: George Allen & Unwin.
- SHARP, R. (1984). "Reclaiming the agenda: Socialist directions", *Radical Education Dossier* (Otoño): 25-9.
- (1986). *Capitalist Crisis and Schooling: Comparative Studies in the Politics of Education*. Melbourne: Macmillan.
- SMART, B. (1983). *Foucault, Marxism and Critique*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- (1986). "The politics of truth and the problem of hegemony", en D. Couzens Hoy (ed.) en *Foucault: A Critical Reader*. Oxford: Basil Blackwell, págs. 157-173. [Trad. cast.: "La política de la verdad y el problema de la hegemonía", en D. COUZENS HOY (Comp.): *Foucault*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1988, págs. 175-192.]]
- STOCKLEY, D. (1987). "In darkest England", *Arena*, 80: 11-18.
- VOLOSINOV, V. N. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language*. Nueva York: Seminar Press.
- WEBLEY, I. (1982). "Women who want to be women", en M. Sawyer (ed.) *Australia and the New Right*. Sydney: George Allen & Unwin, págs. 135-151.
- YOUNG, R. (ed.) (1981). *Untying the Text: A Post Structuralist Reader*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- YOUNG, R. E. (1987). "The New Right and the Old Left: A plague on both their houses", *Discourse*, 8 (1): 48-60.

Bibliografía de Michel Foucault

Por Jurjo TORRES SANTOMÉ

Catedrático de Didáctica de la Universidad de La Coruña

Principales obras ordenadas por año de publicación original, normalmente en francés

- FOUCAULT, M. (1954). *Maladie mentale et personnalité*. París, P.U.F. (Trad. cast.: *Enfermedad mental y personalidad*. Barcelona, Paidós, 1984.)
- (1961). *Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique*. París, Plon (*Madness and Civilization: A History of Insanity in the Age of Reason*). [Trad. cast.: *Historia de la locura en la época clásica* (2 volúmenes). Madrid, Fondo de Cultura Económica, 4ª reimpr., 1991.]
- (1962). "Les déviations religieuses et le savoir médical" [Ponencia presentada en el Coloquio de Royaumont, 27-29 de mayo, y publicada en J. Le Goff (ed.): *Hérésies et sociétés dans l'Europe pré-industrielle XI-XVIII siècles*. París, Mouton, 1968, págs. 19-29]. (Trad. cast.: "Las desviaciones religiosas y el saber médico", en M. FOUCAULT: *La vida de los hombres infames*. Madrid, La Piqueta, 1990, págs. 13-24.)
- (1962). *Maladie mentale et psychologie*. París, P.U.F.
- (1962). "Jean Laplanche: Hölderlin et le 'nom' du père", *Critique*, nº 178 (marzo), págs. 195-209. (Trad. cast.: "Jean Laplanche: Hölderlin y el nombre del padre", en T. ABRAHAM: *Los senderos de Foucault*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1989, págs. 135-148.)
- (1963). *Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical*. París, P.U.F. (*The Birth of the Clinic*). (Trad. cast.: *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. México, Siglo XXI, 13ª edic., 1989.)
- (1963). *Raymond Roussel*. París, Gallimard. (Trad. cast.: *Raymond Roussel*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.)
- (1964). "Nietzsche, Freud, Marx" (Ponencia presentada por M. Foucault en el VII Coloquio filosófico internacional de Rayaumont sobre "Nietzsche" en el mes de julio). (Trad. cast.: "Nietzsche, Freud y Marx", en M. FOUCAULT: *Nietzsche, Freud y Marx: ¿Revolución o reforma?* Barcelona, Anagrama, 2ª edic., págs. 23-57, 1981.)
- (1966). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. París, Gallimard (*The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*). (Trad. cast.: *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México, Siglo XXI, 20ª edic., 1990.)
- (1966). "Michel Foucault", entrevistado por Madeleine Chapsal. *La Quinzaine Littéraire*, nº 5, mayo, págs. 14-15. (Trad. cast.: "A propósito de las palabras y las cosas", en M. FOUCAULT: *Saber y verdad*. Madrid, La Piqueta, 1985, págs. 31-37.)
- (1966). "Las Meninas". *Revista de Occidente*, Año V, 2ª época (julio 1967), págs. 34-52.

- FOUCAULT, M. (1968). "La fonction politique de l'intellectuel", *Esprit*, n° 371, mayo, págs. 850-874. (Trad. cast.: "La función política del intelectual. Respuesta a una cuestión", en M. FOUCAULT: *Saber y verdad*. Madrid, La Piqueta, 1985, págs. 47-74.)
- (1968). "Ceci n'est pas une pipe", *Cahiers du chemin*, n° 2, enero. Reedición: *Ceci n'est pas une pipe*. Montpellier, Fata Morgana, 1973. (Trad. cast.: M. FOUCAULT: *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte*. Barcelona, Anagrama, 1981.)
- (1968). "Réponse à une question", *Esprit*, n° 371, mayo, págs. 850-874. (Trad. cast.: "Respuesta a una pregunta", en M. FOUCAULT y otros: *Dialéctica y libertad*. Valencia, Fernando Torres, 1976, págs. 11-47.)
- (1968). "Réponse au Cercle d'Épistémologie", *Cahiers pour l'Analyse*, n° 9, verano, páginas 9-44. (Trad. cast.: "Respuesta al Círculo de Epistemología", en P. BURGELIN y otros: *Análisis de Michel Foucault*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970, págs. 221-270.)
- (1969). "Qu'est-ce qu'un auteur?", *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, 63 año, n° 3, julio-septiembre ("What is an author?"). [Trad. catalana: "Què és un autor", *Els Marges*, n° 27-29 (1983), págs. 205-220.]
- (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris, Gallimard (*The Archaeology of Knowledge*). (Trad. cast.: *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI, 14ª edic., 1990.)
- (1969). "Medecins, juges et sorciers au XVII^e siècle", *Medicine de France*, n° 200, págs. 121-128. (Trad. cast.: "Médicos, jueces y brujos en el siglo xvii", en M. FOUCAULT: *La vida de los hombres infames*. Madrid, La Piqueta, 1990, págs. 25-46.)
- (1970). *Theatrum Philosophicum*. Paris, De Minuit. (Trad. cast.: *Theatrum Philosophicum*. Barcelona, Anagrama, 2ª edic., 1981.)
- (1971). "Nietzsche, La Genealogie, L'Histoire", en M. FOUCAULT y otros: *Hommage a Jean Hyppolite*. Paris, P.U.F., págs. 145-172 ("Nietzsche, genealogy, history"). (Trad. cast.: "Nietzsche, la Genealogía, la Historia", en M. FOUCAULT: *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 2ª edic., 1979, págs. 7-29. También se ha publicado como libro: *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia, Pre-textos, 2ª edic., 1992.)
- (1971). "Au delà le bien et du mal", *Actuel*, n° 14, págs. 42-47. (Trad. cast.: "Más allá del Bien y del Mal", en M. FOUCAULT: *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 2ª edic., 1979, págs. 31-44.)
- (1971). *L'ordre du discours* (Lección inaugural en el Collège de France). Paris, Gallimard. (Trad. cast.: *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets, 3ª edic., 1987.)
- (1972). "Sur la justice populaire. Débat avec les maos", *Les Temps Modernes*, n° 310 bis, págs. 335-366. (Trad. cast.: "Sobre la justicia popular. Debate con los maos", en M. FOUCAULT: *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 2ª edic., 1979, págs. 45-75.)
- (1972). "Les intellectuels et le pouvoir", *L'Arc*, n° 49, segundo trimestre, págs. 3-10. (Trad. cast.: "Los intelectuales y el poder. Entrevista Michel Foucault-Gilles Deleuze", en M. FOUCAULT: *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 2ª edic., 1979, págs. 77-86.)
- (1973). *Moi, Pierre Rivière, ayant égorgé ma mère, ma soeur, et mon frère... Un cas de parricide au XIX^e siècle* (Obra colectiva, editada y presentada por Michel Foucault). Paris, Gallimard. (I, *Pierre Rivière, Having Slaughtered my Mother, my Sister, my Brother*.) (Trad. cast.: *Yo, Pierre Rivière, habiendo degollado a mi madre, a mi hermana y a mi hermano...* Barcelona, Tusquets, 1976.)
- (1973). "La société punitive" (Resumen del curso 1972-1973 del "College de France", publicado en el *Anuario* de dicho College). (Trad. cast.: "La sociedad punitiva", en M. FOUCAULT: *La vida de los hombres infames*. Madrid, La Piqueta, 1990, págs. 47-68.)
- (1974). "Psiquiatría y antipsiquiatría" (Resumen del curso 1973-1974 del "College de France", publicado en el *Anuario* de dicho College), en M. FOUCAULT: *La vida de los hombres infames*. Madrid, La Piqueta, 1990, págs. 69-82.)
- (1974). "La crisis de la medicina o la crisis de la antimedicina" (Primera conferencia pronunciada en el curso de medicina social celebrado en octubre de 1974 en el Instituto de Medicina Social de Rio de Janeiro), en M. FOUCAULT: *La vida de los hombres infames*. Madrid, La Piqueta, 1990, págs. 93-120.)
- (1974). "Historia de la medicalización" (Segunda conferencia pronunciada en el curso de medicina social celebrado en octubre de 1974 en el Instituto de Medicina Social de Rio de Janeiro), en M. FOUCAULT: *La vida de los hombres infames*. Madrid, La Piqueta, 1990, págs. 121-152.)

- FOUCAULT, M. (1974). "Incorporación del hospital a la tecnología moderna" (Tercera conferencia pronunciada en el curso de medicina social celebrado en octubre de 1974 en el Instituto de Medicina Social de Río de Janeiro), en M. FOUCAULT: *La vida de los hombres infames*. Madrid, La Piqueta, 1990, págs. 173-178.
- (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. París, Gallimard (*Discipline and Punish. The Birth of the Prison*). (Trad. cast.: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid, Siglo XXI, 5ª edic., 1986.)
- (1975). "Entretien sur la prison: Le livre et sa methode", *Magazine Littéraire*, nº 101, junio, págs. 27-33. (Trad. cast.: "Entrevista sobre la prisión: el libro y su método", en M. FOUCAULT: *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 2ª edic., 1979, págs. 87-101.)
- (1975). "Pouvoir-corps", *Quel Corps*, nº 2, septiembre, págs. 2-5. (Trad. cast.: "Poder-cuerpo", en M. FOUCAULT: *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 2ª edic., 1979, páginas 103-110.)
- (1975). "Los anormales" (Resumen del curso 1974-1975 del Collège de France, publicado en el *Anuario* de dicho Collège), en M. FOUCAULT: *La vida de los hombres infames*. Madrid, La Piqueta, 1990, págs. 83-91.
- (1976). "Questions à Michel Foucault sur la Géographie", *Herodote*, nº 1, primer trimestre, págs. 71-85 ("Questions of geography"). (Trad. cast.: "Preguntas a Michel Foucault sobre la Geografía", en M. FOUCAULT: *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 2ª edic., 1979, págs. 111-124.)
- (1976). "Curso del 7 de enero de 1976" (Cursos pronunciados por Michel Foucault en el Collège de France), en M. FOUCAULT: *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 2ª edic., 1979, págs. 125-137.
- (1976). "Curso del 14 de enero de 1976" (Cursos pronunciados por Michel Foucault en el Collège de France), en M. FOUCAULT: *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 2ª edic., 1979, págs. 139-152.
- (1976). *Histoire de la sexualité*. Vol. 1. *La volonté de savoir*. París, Gallimard (*The History of Sexuality*. Vol. 1). (Trad. cast.: *Historia de la sexualidad*. Vol. 1. *La voluntad de saber*. Madrid, Siglo XXI, 5ª edic., 1987.)
- (1976). "La politique de la santé au XVIII^e siècle", en *Les machines à guerir (aux origenes de l'hôpital moderne)*, París, Institut de l'Environnement. (Trad. cast.: "La política de la salud en el siglo XVIII", en M. FOUCAULT: *Saber y verdad*. Madrid, La Piqueta, 1985, págs. 89-106.)
- (1976). "Questions à Michel Foucault sur la Géographie", *Herodote*, nº 1, primer trimestre de 1976, págs. 71-85 ("Questions of geography"). (Trad. cast.: "Preguntas a Michel Foucault sobre la Geografía", en M. FOUCAULT: *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 2ª edic., 1979, págs. 111-124.)
- (1976). *Genealogía del racismo. De la guerra de las razas al racismo de Estado* (Transcripción de un curso impartido por Michel Foucault en el Collège de France entre fines del año 1975 y mediados de 1976). Madrid, La Piqueta, 1992.
- (1977). "El nacimiento de la medicina social", *Revista Centroamericana de Ciencias de la Salud*, Año 3, nº 6 (enero-abril, 1977), págs. 89-108.
- (1977). "Foucault: non au sexe roi" (Entrevistado por Bernard-Henri Lévy), *Le Nouvel Observateur*, nº 644, marzo, págs. 92-130. (Trad. cast.: "No al sexo rey", en M. MOREY (comp.): *Sexo, poder, verdad*. Barcelona, Materiales, 1978, págs. 239-260.)
- (1977). "La vie des hommes infâmes", *Les Cahiers du Chemin*, nº 29 (15 de enero), páginas 12-29. (Trad. cast.: "La vida de los hombres infames", en M. FOUCAULT: *La vida de los hombres infames*. Madrid, La Piqueta, 1990, págs. 175-202.)
- (1977). "El poder, una bestia magnífica" (Entrevista con M. Foucault), *Cuadernos para el Diálogo*, nº 238 (noviembre), págs. 60-63.
- (1977). "Peine de mort: l'angoisse de juger" (discusión con Jean Laplanche y otros), en *Le Nouvel Observateur*, 30 de mayo, págs. 92-126. (Trad. cast.: "La angustia de juzgar. Debate sobre la pena de muerte", en M. FOUCAULT: *Saber y verdad*. Madrid, La Piqueta, 1985, págs. 107-126.)
- (1977). "Le jeu de Michel Foucault", *Ornicar. Bulletin périodique du champ freudien*, nº 10, julio, págs. 62-93. (Trad. cast.: "La angustia de juzgar. Debate sobre la pena de muerte", en M. FOUCAULT: *Saber y verdad*. Madrid, La Piqueta, 1985, págs. 127-162.)

- FOUCAULT, M. (1977). "Les rapports de pouvoir passent à l'intérieur des corps", entrevista realizada por Lucette Finas en *La Quinzaine Littéraire*, nº 247, enero, págs. 4-6. (Trad. cast.: "Las relaciones de poder penetran en los cuerpos", en M. FOUCAULT: *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 2ª edic., 1979, págs. 153-162.)
- (1977). "Pouvoirs et stratégies", *Les révoltes logiques*, nº 4, invierno, págs. 89-97. (Trad. cast.: "Poderes y estrategias", en M. FOUCAULT: *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 2ª edic., 1979, págs. 163-173.)
- (1977). "Vérité et pouvoir", entrevista con M. FONTANA, *L'Arc*, nº 70, págs. 16-26 ("Truth and power"). (Trad. cast.: "Verdad y poder", en M. FOUCAULT: *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 2ª edic., 1979, págs. 175-189.)
- (1977). "L'œil du pouvoir", en J. BENTHAM: *Le Panoptique*. París, Belfond ("The eye of power"). (Trad. cast.: "El ojo del poder". Entrevista con Michel Foucault, en J. BENTHAM: *El panóptico*. Madrid, La Piqueta, 1979, págs. 9-26.)
- (1977). "Enfermement, psychiatrie, prison" (Entrevista), *Change*, nº 32-33, octubre, págs. 76-110. [Trad. cast.: "Encierro, Psiquiatría, Prisión", en M. MOREY (comp.) (1978): *Sexo, Poder, Verdad. Conversaciones con Michel Foucault*. Barcelona, Materiales, págs. 165-213.]
- (1978). "Du bon usage du criminel", *Le Nouvel Observateur*, nº 726, 9 de octubre, págs. 48-49. (Trad. cast.: "Del buen uso del criminal", en M. FOUCAULT: *La vida de los hombres infames*. Madrid, La Piqueta, 1990, págs. 203-211.)
- (1978). "La 'gouvernementalité'", *Aut-Aut*, nº 167-168, págs. 12-29 ("Governmentality"). (Trad. cast.: "La gubernamentalidad", en M. FOUCAULT y otros: *Espacios de Poder*. Madrid, La Piqueta, 1981, págs. 9-26.)
- (1978). *L'impossible prison. Recherches sur le système pénitentiaire au XIX^e siècle réunies par Michelle Perrot*. París. Du Seuil. (Trad. cast.: M. FOUCAULT y J. LEONARD: *La imposible prisión: Debate con Michel Foucault*. Barcelona, Anagrama, 1982.)
- (1978). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro. Pontificia Universidade Católica de Rio de Janeiro. (Trad. cast.: *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, Gedisa, 1980.)
- (1979). "Omnes et singulatim: Towards a Criticism of Political Reason" (Conferencias pronunciadas en inglés los días 10 y 16 de octubre de 1979 en la Universidad de Stanford, U.S.A. y publicadas un par de años después por la Universidad de Utah) *The Tanner Lectures on Human Values*. Vol. 2. The University of Utah Press, 1981, págs. 225-254. (Trad. cast.: "Omnes et singulatim: Hacia una crítica de la razón política", en M. FOUCAULT: *La vida de los hombres infames*. Madrid, La Piqueta, 1990, págs. 265-306.)
- (1979). "La Fobie d'État" (Resumen del curso pronunciado en el College de France el 31 de enero de 1979), *Liberation*, 30 de junio-1 de julio, 1984, pág. 21. (Trad. cast.: "Fobia al Estado", en M. FOUCAULT: *La vida de los hombres infames*. Madrid, La Piqueta, 1990, págs. 307-311.)
- (1979). "Power and Norm: Notes", en M. Morris y P. Patton (eds.): *Michel Foucault: Power, Truth, and Strategy*. Sidney, Feral Publications, págs. 59-66. [Trad. cast.: "El poder y la norma", en R. MAIZ (comp.): *Lecturas sobre Michel Foucault*. Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago, 1987, págs. 211-216.]
- (1980). "La poussière et le nuage". (Trad. cast.: "El polvo y la nube", en M. FOUCAULT y J. LEONARD: *La imposible prisión: Debate con Michel Foucault*. Barcelona, Anagrama, 1982, págs. 37-53.)
- (1981). "Face aux gouvernements, les droits de l'Homme" (Texto leído en Ginebra en 1981 en una Conferencia de prensa en la que se anunciaba la creación de un Comité internacional para defender los derechos humanos). Publicada más tarde en *Libération*, 30 de junio-1 de julio de 1984, pág. 22. (Trad. cast.: "Frente a los gobiernos, los derechos humanos", en M. FOUCAULT: *La vida de los hombres infames*. Madrid, La Piqueta, 1990, págs. 313-314.)
- (1981). "Sexuality and Solitude", *London Review of Books*, 21 de mayo, págs. 3-7. (Trad. cast.: "Sexualidad y Soledad", *El Viejo Topo*, nº 61, octubre de 1981, págs. 47-54.)
- (1981). "L'évolution de la notion d' 'individu dangereux' dans la psychiatrie légale", *Déviance et société*, nº 4, págs. 403-422. (Trad. cast.: "La evolución de la noción de 'individuo peligroso' en la psiquiatría legal", en M. FOUCAULT: *La vida de los hombres infames*. Madrid, La Piqueta, 1990, págs. 231-264.)

- FOUCAULT, M. (1982). "The subject and power", en H. L. DREYFUS y P. RABINOW: *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago, The University of Chicago Press, págs. 208-226. [Trad. cast.: "El sujeto y el poder", *Saber*, n° 3 (mayo-junio de 1985), págs. 14-23.]
- (1982). "Truth, power, self: an interview", en L. H. Martin, H. Gutman y P. H. Hutton (eds.): *The Technologies of the self. A Seminar with M. Foucault*. Massachusetts, The University of Massachusetts Press, 1983. (Trad. cast.: "Verdad, individuo y poder", en M. FOUCAULT: *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona, Paidós-I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1990, págs. 141-150.)
- (1982). "Le combat de la chasteté", en Ph. ARIES, A. BEJIN, M. FOUCAULT y otros: *Sexualités occidentales*. París, Du Seuil. (Trad. cast.: "La lucha por la castidad", en Ph. ARIES, A. BEJIN, M. FOUCAULT y otros: *Sexualidades occidentales*. Barcelona, Paidós, 1987, págs. 33-50.)
- (1982). "Sexual acts and sexual choice: interview by James O'Higgins", en G. Steiner y R. Boyers (eds.): *Homosexuality: Sacrilege, Vision, Politics*. Skidmore College. [Trad. cast.: "Opción sexual y actos sexuales: una entrevista con Michel Foucault", en G. Steiner y R. Boyers (eds.): *Homosexualidad: Literatura y política*. Madrid, Alianza, 1985, págs. 16-37.]
- (1982). "Pourquoi étudier le pouvoir: la question du sujet", en H. L. DREYFUS y P. RABINOW: *Michel Foucault, un parcours philosophique*. París, Gallimard. (Trad. cast.: "Por qué hay que estudiar el poder: la cuestión del sujeto", en C. W. MILLS y otros: *Materiales de sociología crítica*. Madrid, La Piqueta, 1986, págs. 25-36.)
- (1983). *Le désordre des familles. Lettres de cachet des archives de la Bastille*. París, Gallimard.
- (1983). "La scrittura di sé", *Aut-Aut*, n° 195-196 (mayo-agosto), págs. 163 y sgs. (Trad. cast.: "La escritura de sí", en T. ABRAHAM: *Los senderos de Foucault*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1989, págs. 175-189.)
- (1983). "Was ist Aufklärung?", interpretación del texto de Kant, Primer curso de 1983 en el Collège de France, publicado en: *Magazine Littéraire*, n° 207, mayo 1984 ("What is enlightenment?"). (Trad. cast.: "¿Qué es la Ilustración", en M. FOUCAULT: *Saber y verdad*. Madrid, La Piqueta, 1985, págs. 197-207.)
- (1983). "Estructuralismo y post-estructuralismo. Una entrevista con Michel Foucault", *Telos*, n° 55 (1983), págs. 195-211.
- (1984). *Histoire de la Sexualité*. Vol. 2. *L'Usage des Plaisirs*. París, Gallimard. (Trad. cast.: *Historia de la sexualidad*. Vol. 2. *El uso de los placeres*. Madrid, Siglo XXI, 1987.)
- (1984). "Qu'appelle-t-on punir?", *Revue de l'Université de Bruxelles*, n° 13, págs. 35-46. (Trad. cast.: "¿A qué llamamos castigar?", en M. FOUCAULT: *La vida de los hombres infames*. Madrid, La Piqueta, 1990, págs. 213-229.)
- (1984). *Histoire de la Sexualité*. Vol. 3. *Le Souci de Soi*. París, Gallimard. (Trad. cast.: *Historia de la sexualidad*. Vol. 3. *La inquietud de sí*. Madrid, Siglo XXI, 1987.)
- (1985). "La vie: L'expérience et la science", *Revue de Métaphysique et de Morale*, Año 90, n° 1, febrero-marzo, págs. 3-14.
- (1985). "Archéologie d'une passion", *Magazine Littéraire*, n° 221, julio-agosto, págs. 100-105.
- (1986). *La pensée du dehors*. París, Fata Morgana. (Trad. cast.: *El pensamiento del afuera*. Valencia, Pre-textos, 2ª edic., 1989.)

Compilaciones de artículos y entrevistas

- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 2ª edic. (Edición de textos de M. Foucault a cargo de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría.)
- (1985). *Saber y verdad*. Madrid, La Piqueta (Edición de textos de M. Foucault a cargo de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría.)
- (1990). *La vida de los hombres infames*. Madrid, La Piqueta (Edición de textos de M. Foucault a cargo de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría.)
- (1990). *Un diálogo sobre el poder y otras conferencias*. Buenos Aires, Alianza (Edición de textos de M. Foucault a cargo de Miguel Morei).

Otras obras de interés dedicadas al pensamiento de Michel Foucault

- ABRAHAM, T. (1989). *Los senderos de Foucault* (Contiene un apéndice con tres textos de Michel Foucault). Buenos Aires, Nueva Visión.
- BALBIER, E. y otros (1990). *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona, Gedisa.
- BAUDRILLARD, J. (1978). *Olvidar a Foucault*. Valencia, Pretextos.
- BERNAUER, J. W. (1990). *Michel Foucault's Force of Flight: Toward an Ethics for Thought*. Atlantic Highlands, N. J., Humanities Press International.
- — — y RASMUSSEN, D. (eds.) (1988). *The Final Foucault*. Cambridge, MIT Press.
- BLANCHOT, M. (1988). *Foucault tal y como yo lo imagino*. Valencia, Pre-textos.
- BOYNE, R. (1990). *Foucault and Derrida: The Other Side of Reason*. Londres, Unwin Hyman.
- BURCHELL, G., GORDON, C. y MILLER, P. (eds.) (1991). *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. Chicago, The University of Chicago Press.
- BURGELIN, P. y otros (1970). *Análisis de Michel Foucault*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.
- CARUSO, P. (1969). *Conversaciones con Lévi-Strauss, Foucault y Lacan*. Barcelona, Anagrama.
- COUZENS HOY, D. (comp.) (1988). *Foucault*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- DELEUZE, G. (1987). *Foucault*. Barcelona, Paidós.
- DIAMOND, I. y QUINBY, L. (eds.) (1988). *Feminism and Foucault: Reflections on resistance*. Boston, Northeastern University Press.
- DOLLIMORE, J. (1991). *Sexual Dissidence. Augustine to Wilde, Freud to Foucault*. Nueva York, Oxford University Press.
- DREYFUS, H. L. y RABINOW, P. (1982). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago, The University of Chicago Press.
- ERIBON, D. (1992). *Michel Foucault*. Barcelona, Anagrama.
- FERNÁNDEZ LIRIA, C. (1992). *Sin vigilancia y sin castigo. Una discusión con Michel Foucault*. Madrid, Ediciones Libertarias.
- GABILONDO, A. (1990). *El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente*. Barcelona, Anthropos.
- GIARD, L. (Comp.) (1992). *Michel Foucault. Lire l'oeuvre*. Grenoble: Jérôme Millon.
- GUÉDEZ, A. (1976). *Lo racional y lo irracional. Introducción al pensamiento de Michel Foucault*. Buenos Aires, Paidós.
- GUTTING, G. (1989). *Michel Foucault's Archeology of Scientific Reason*. Nueva York, Cambridge University Press.
- KREMER-MARIETTI, A. (1985). *Michel Foucault, Archéologie et Généalogie*. París, Le Livre de Poche.
- LARRAURI, M. T. (1980). *Conocer a Foucault y su obra*. Barcelona, Dopesa.
- LEMERT, Ch. y GILLAN, G. (1982). *Michel Foucault: Social theory as transgression*. Nueva York: Columbia University Press.
- MAIZ, R. (comp.) (1987). *Discurso, poder, sujeto. Lecturas sobre Michel Foucault*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago.
- MCCARTHY, Th. (1992). *Ideales e ilusiones. Reconstrucción y deconstrucción en la teoría crítica contemporánea*. Madrid, Tecnos.
- MCMAY, L. (1992). *Foucault and Feminism. Power, Gender and the Self*. Oxford, Polity Press.
- MOREY, M. (comp.) (1978). *Sexo, Poder, Verdad. Conversaciones con Michel Foucault*. Barcelona, Materiales.
- — — (1983). *Lectura de Foucault*. Madrid, Taurus.
- POSTER, M. (1987). *Foucault, el marxismo y la historia*. Buenos Aires, Paidós.
- RAJCHMAN, J. (1987). *Foucault et la liberté de savoir*. París, P.U.F.
- SAUQUILLO GONZÁLEZ, J. (1989). *Michel Foucault: Una filosofía de la acción*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.
- SERRANO GONZÁLEZ, A. (1987). *Michel Foucault. Sujeto, derecho, poder*. Zaragoza, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.

- VÁZQUEZ GARCÍA, F. (1987). *Foucault y los historiadores: análisis de una coexistencia intelectual*. Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- WUTHNOW, R. y otros. (1988). *Análisis cultural. La obra de Peter I. Berger, Mary Douglas, Michel Foucault y Jurgen Habermas*. Buenos Aires, Paidós.

Centro Michel Foucault

En París está ubicado el Centro Michel Foucault, que tiene como función según el Art. 2 de sus estatutos, "reunir los documentos, archivos y trabajos que componen la obra de Michel Foucault, facilitar y coordinar investigaciones referentes a su obra o que se inspiren en las orientaciones y métodos de ésta, utilizar todos los medios de reunión, especialmente internacional, de difusión, de publicación y de enseñanza necesarios".

Uno de los objetivos de esta asociación es reunir el "Fondo Michel Foucault", o sea, todos los trabajos publicados o sin publicar del propio Michel Foucault (libros, artículos, apuntes, cintas magnetofónicas, videocasetes, etc.), así como los trabajos referentes a él, con la finalidad de asegurar su conservación y facilitar el acceso a tales documentos de cualquier persona dedicada a la investigación. Este "Fondo Michel Foucault" está depositado en la Biblioteca Saulchoir. (La dirección es la siguiente: Bibliothèque du Saulchoir - Association pour le Centre Michel Foucault, 43 bis, Rue de la Glacière, 75013 - París.)

Índice de materias

- AARONS, L., 138-153.
ABELARDO, Pedro, 49.
ABERCROMBIE, HILL y TURNER, 138, 153.
"Abismo", El, 73, 75.
Aborígenes, 137, 151.
ACKERKNECHT, E., 111.
ALBURY, W. R., 91.
Alienistas, 109, 110.
Anatomía general, 91, 92.
Aparición, 22-23.
APPLE, M., 157, 168.
Aprender a aprender, 40, 50, 52.
ARIES, P., 21, 30, 48, 49, 52.
Arqueología, 17.
Asignaturas escolares, 120, 121, 125-126, 127, 128.
Australian Schools Commission, 136.
Autointerés, 110, 118.
- BAKHIN, 138.
BALL, B., 117.
BARNARD, H. C., 81.
BARTHES, R., 135, 152, 153.
BATENCOURT, 99.
BATES, R., 160, 168.
Battersea Training College, 64-66.
BELL, A., 62, 63.
BELSEY, C., 152, 153.
BENITO, San, 48.
BENTHAM, J., 63.
— y la enseñanza crestomática, 63.
BERNAUER y RASMUSSEN, 30.
BERNSTEIN, B., 8, 9, 12, 152, 153.
BICHAT, F., 54.
BICHAT, X., 81, 91-93, 95.
BING, F., 114, 129.
- Biología, 55, 82, 83, 93, 94-95, 103, 104, 115.
Biopoder, 11.
BLEANDONU y LE GAUFÉY, 112.
Board of education, 77.
BOUCHARD, D., 30.
BRADLEY, M., 87.
BROCKLISS, L., 82.
BURBULES, 29, 30.
Burocratización, 85, 89, 95.
— de la enseñanza, 85-86, 96.
BURTON y CARLEN, 139, 153.
BYNUM, W. F., 82.
BYNUM, PORTER y SHEPARD, 111.
BYRNE, E., 127.
- CABANIS, 90, 92.
Calculabilidad. Hombre calculable, 36-37, 50-51.
Campo epistémico, 136, 139, 145-149, 153.
CARPENTER, M., 68.
CASIANO, 47.
CASTEL, R., 111.
Castigo, 21, 23-26.
— corporal, 71, 74, 75.
Catecismo. Historia del, 47.
Centralización, 112.
Ciencia médica, 73, 77.
Ciencias humanas, 6, 102.
— Historia de las, 36-37, 50-51.
— naturales, 103, 104.
Clase, 67, 69, 79.
— social, 179.
— Clase trabajadora, 202.
— e ideología, 179, 180.
— y lucha, 181.
Clases objeto, 67.

- Clases sociales peligrosas, 71, 75.
 Códigos revisados, 71.
 Colectivismo, 72, 75.
 Comisión Bryce, 121.
 CONDORCET, 89.
 Confesión, 163, 164.
 Conflicto, 160.
 Conservadurismo, 138, 150-153.
 Construcción de sí mismo, 19-20, 41-43, 51-52.
 — — — (véase también: Infancia).
 Construcciones psicológicas, 142, 145, 147-148.
 Control, 157, 159, 164, 166.
 — jerárquico y coordinación, 88, 92, 97, 98.
 — — — en fisiología, 91.
 — de la población, 19.
 — social, 93, 95, 97.
 COOPER, B., 107.
 COOTER, R., 94, 95.
 CORRIGAN y CURTIS, 111.
 Crisis, 194, 201.
 — económica, 170.
 — educativa, 189, 196.
 Crítica académica de Foucault, 15-16.
 CROSLAND, M., 82, 89.
 Cuerpos dóciles, 35, 109.
 CUNNINGHAM, P., 108.
 CURTIS, B., 111.
 Curriculum, 78, 107, 108, 120-128, 192, 201.
 CUVIER, G., 81, 95.
 Chester Señorita, 70.
- DALE, R., 149, 153.
 Darwinismo, 73.
 DAVID, T., 130.
 Debate Blainey, 151.
 DELEUZE, G., 22.
 Democracia, 172, 184, 185, 189.
 — Derechos, 184-185, 203.
 — Diversidad, 184.
 — Elección, 184-185, 197, 199, 203.
 Derechos educativos, 173, 188-199, 201.
 DERRIDA, J., 45-46.
 Desestructuración, 135, 140-145.
 Desigualdad, 89, 92.
 — social, 150-152.
 — — e ideología, 138, 153.
 DESSAULT, P., 91.
 Diferencias individuales, 90-91, 98, 100, 101.
 Dimensión, 22-23.
 Directores de escuelas, 157, 166.
 Disciplina, 19, 27-29, 34-35, 44, 54.
 Disciplinas académicas, 34, 54.
 Discurso, 6-7, 9, 137, 139, 153, 157, 158-159, 163, 164, 175.
 — (véanse también: Hegemonía, ideología, texto).
- Discurso. Conjunto discursivo, 169, 179, 180.
 — de diferencia, 137-138, 142.
 — de equivalencia, 137-138, 142.
 — y hegemonía, 139.
 — de mercado, 151.
 — Multiplicidad de discursos disponibles, 150.
 — Práctica interdiscursiva, 179, 182-183, 199, 200, 203.
 — y relaciones sociales, 139, 150.
 — Restauración cultural, 151.
 División del trabajo, 98.
 — — en la enseñanza, 98.
 — — en fisiología, 91.
 — — en la sociedad, 93.
 Documentación, 101, 102.
 — y ciencias humanas, 102.
 DONALD, J., 139, 144, 153.
 DONNELLY, M., 24, 25, 30.
 DOWBIGGIN, I., 113.
 DREYFUS, H. L., 83, 84.
 DREYFUS y RABINOW, 8, 12, 166, 168.
- Economía doméstica, 69, 78, 79.
 Educación informal, 62.
 Education Act 1870, 72.
 Education Reform Act, 155.
 Eficacia escolar, 164-167.
 Eficiencia, 157, 159, 162, 166.
 Enseñanza. Carácter gubernamental, 29.
 — Consecuencias de Foucault para la, 16-18, 29-30.
 — estatal, 189, 190, 191, 192, 198, 201, 204.
 — — Grupos de presión, 173, 188.
 — — y la izquierda, 188.
 — — Niveles, 186, 187, 189, 190-192, 196, 203.
 — francesa, 86-89, 96, 98-99.
 — Funciones de reproducción, 140-148.
 — de la medicina. Historia de la, 36, 38, 39-40.
 — militar, 36.
 — privada, 173, 195-199, 201.
 — — Grupos de presión, 173, 183-188, 201.
 — (véanse también: Multiculturalismo, política; Queensland. Departamento de educación de,
- EPICTETO, 42.
 Escritura. Historia y poder de la, 36, 46, 47-48, 49.
 Escuela de barrio, 62.
 — de Frankfurt, 84.
 Escuelas británicas y extranjeras, 63.
 — de monitores, 62-63.
 — Nacionales, 63, 71.
 Especialización, 92, 96.
 ESQUIROL, E., 111.
 Estado, 171, 180, 203-204.
 — y la burocracia, 197, 201-202.
 — y las personas/bloque de poder, 181, 202.

- Estado y la sociedad civil, 180.
 Eugenesia, 73.
 Evaluación, 157-164.
 — graduada, 156.
 Examen, 7, 10, 17, 19, 35-36, 44, 52, 54-55, 98, 100, 102, 104, 161, 162.
 — en las ciencias de la educación, 104.
 — en la enseñanza, 87-88, 89-90, 101, 104.
 — — médica, 88, 91, 95-96.
 — escrito, 98, 104.
 — Historia del, 45, 49, 51-52.
 — en la medicina, 101.
 — de sí, 41-43.
 Exámenes generales, 73-74, 77.
 Exceso de presión, 73.
- Fabianitas, 72.
 Facultad de Medicina de París, 116-117.
 Familia, 197, 200.
 — y la elección de centro, 197-199.
 — y la enseñanza privada, 198-199.
 — y la Nueva Derecha, 172.
 — Padres, 186, 189, 195, 200-202.
 FIGLIO, K., 104.
 Filantropía, 63.
 Fisiología, 83, 86, 90-92, 94, 98, 103, 104.
 Formación del profesorado, 66-68.
 FOUCAULT, M., 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 33, 34-37, 38-40, 41, 45, 48, 51, 52, 53, 61, 64, 70, 72, 78, 108, 109, 118-119, 135, 136, 139, 150, 153, 155, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 167, 168, 174-178, 181-182, 204-205.
 FRANKLIN, B., 107.
 FRASER, N., 15, 31.
 FREELAND, J., 138, 153.
 FREIDSON, E., 110, 117.
 FROEBEL, F., 78, 79.
 Fundamentalismo, 136, 143, 146, 148, 150.
- Galería, 67.
 GALTON, F., 50-51, 52.
 GARNETT, A., 123.
 Genealogía, 17, 20-26, 83, 85, 86.
 — de las ciencias humanas, 102-103.
 — — naturales, 103.
 — de la fisiología, 86, 98, 104.
 — y la interpretación antropológica, 96-97.
 — — neomarxista, 97-98.
 Geografía, 118-127.
Geographical Association, 122-123, 125, 130.
 Gestión, 10, 155-168.
 — Discurso de, 157, 159, 164.
 — industrial, 158.
 — Lenguaje de, 159.
 — Normas de, 158.
 — Teoría de la, 156, 159, 166, 167.
- GILLAN, G., 83.
 GILLISPIE, C. C., 81-82, 96.
 GILPIN, R., 89.
 GIROUX, H., 109.
Glasgow Academy, 64.
 Gobierno, 17, 19, 23, 29.
 — del Directorio, 89, 90, 91, 92, 95.
 GOLDSTEIN, J., 113, 130.
 Golfillos, 73.
 GOODSON, I., 107.
 GOWING, D., 125.
 GRAMSCI, A., 139, 154, 174, 178-183, 205.
 GRAY y JONES, 165, 168.
- HABERMAS, 149, 154, 156, 168.
Hadlow Report, 122.
 HAINES, B., 93.
 HARGREAVES, 9, 12.
 HARRIS, 157, 168.
 HARTLEY y BROADFOOT, 157, 168.
 Hegemonía, 139, 149-152, 178-183, 203.
 — Discurso hegemónico, 199-204, 205.
 — y "diferencia", 181-182.
 — (véanse también: Discurso, ideología).
 HENRIQUES y cols., 16, 31.
 HENRY y LINGARD, 147, 154.
 Hermanos de las Escuelas Cristianas, 47, 48.
 Histeria, 113.
 Historia, 20-22, 27.
 — de la educación, 5, 10.
 HOBBS, T., 29.
 HODGE y KRESS, 154.
 HOMERO, 47.
 HONEYBONE, 122, 123.
 Horarios. Historia de los, 47, 48.
 HOSKIN, K., 17-30, 50, 87, 101, 104.
 Hoy, D., 18, 31.
 HUSSAIN, A., 83.
- Ideología, 119, 137-139, 179.
 — dominante, 138.
 — y fisiología, 94, 95.
 — y genealogía, 97-98.
 — (véanse también: Discurso, hegemonía).
 Iglesia católica, 110.
 Igualdad, 88-89, 100.
 Ilustración, 18.
 Imperialismo, 72.
 Individualismo, 142, 147-148.
 Individuo, 85, 89, 91, 93, 98, 100, 101, 102.
 Infancia. Historia de la, 48, 51-52.
Inquisitio, 49, 55-56.
 Inspección, 68.
 Instrumentos disciplinarios, 84, 99-102.
 Intelectuales, 177, 179.

- Intelectuales y la derecha educativa, 188, 195, 203.
 — de izquierda, 187, 192, 194, 203.
 — y los medios de comunicación, 199.
 Inteligencia/CI, 50-51.
 Interpretación antropológica, 94-95.
 — y genealogía, 97.
 — e interpretación neomarxista, 94-95.
 — neomarxista, 90, 94.
 — en Australia, 171-172.
 — e interpretación antropológica, 94-95.
 Interpretaciones sociológicas, 93-96.
 Intertextualidad, 145-149.
 Investigación educativa, 16-17, 23-25, 26-29.

 JACYNA, L. S., 94-95.
 JESSOP, B., 139, 150, 154.
 Jesuitas. Sistema de enseñanza, 50.
 JONES, C., 112.
 JONES, R., 53.
 JONES y WILLIAMSON, 17, 31.
 JOSEPH, Sir Keith, 157, 158.
 "Juicios normalizadores", 99, 101, 161, 162, 165.

 KAESTLE, C., 129.
 KANT, I., 18.
 KAY-SHUTTLEWORTH, Sir J., 64.
 — y la formación del profesorado, 64-65.
 KNIGHT, J., 137, 154.
 KNIGHT, SMITH y CHANT, 138, 139, 154.

 LACLAU, E., 181, 202.
 LACLAU y MOUFFE, 138, 139, 142, 145, 154.
 LANCASTER, J., 62, 64.
 LAPLACE, P., 81, 89.
 LA SALLE, F. de, 47.
 LASH, S., 22, 23, 31.
 LAVOISIER, A., 81, 89.
 LAWRENCE, D. H., 61, 75, 76.
League of Rights, 144.
 Lectura. Historia de la, 49.
 Legitimación y crisis social, 149-151.
 LEMERT, C., 83.
 LEMERT y GILLEN, 15, 31.
 LESH, J. E., 90, 91.
 LÉVI-STRAUSS, C., 146.
 Liberalismo, 137, 152-153.
 LINGARD, R., 147, 154.
 LITTLER y SALAMAN, 158, 168.
 Logos. Cultura del, 46, 49.
 LUNIER, CONSTANS y DUMESNIL, 112.
 LYON, M., 89.

 MACDONNELL, D., 160, 168.
 MACKINDER, H., 121, 126, 129, 130.
 MACMILLAN, M., 77, 78.

 MACOS, 137.
 MACVE, R., 50.
 MAGNAN, 115.
 MAJOR-POETZL, P., 83.
 MANUEL, F., 88, 91, 101.
 MARCHANT, E., 125, 126.
 MARROU, H., 47.
 MARSHALL, J. D., 29, 31.
 MARTIN y cols., 5, 6, 11, 12.
 MARX, K., 138.
 Marxismo, 15.
 MAXCY, S. J., 15, 31.
 MCCULLOCH, JENKINS y LAYTON, 107.
 Medios de comunicación, 170, 171, 178, 183, 199, 203.
 MEGILL, A., 15, 22, 31, 105.
 Mercado, 171, 196-197.
 MERQUIOR, J. G., 53, 83.
 MERZ, J., 82.
 MILL, J. S., 72.
 Minorías étnicas, 137, 142-143, 146-147, 151.
 Modernidad, 18-19.
 Monoculturalismo, 137, 145.
 — Asimilación, 139, 146.
 — Herencia británica, 137, 143-145.
 — cristiana, 137, 143-145.
 — Identidad anglomórfica, 151.
 — nacional australiana, 137, 142-147.
 — Integración, 145, 147.
 — Política de Australia blanca, 137, 145.
 MONTESSORI, M., 77.
 MOON, B., 107.
 MOREL, 114.
 MORLEY, D., 139, 154.
 MOUFFE, C., 149, 154, 180.
 Multiculturalismo. Educación multicultural, 136-153.
 — — Pluralismo, 140-141.
 MUSGRAVE, P., 107.

 NAPOLEÓN, 89.
 NIETZSCHE, F., 10, 22, 23, 85.
 Niños deficientes, 78.
 Normas/normalización, 6, 8, 9, 36, 100, 102.
 Notas. Historia del sistema de, 37, 50.
 — Poder del sistema de, 44, 50.
 — Sistema de, 36.
 NYE, R., 116.

 Observación jerárquica, 90-100, 101.
 O'NEILL, J., 84.
 Optimismo terapéutico, 112.
 Orden franciscana, 55.
 Órdenes mendicantes, 55.
 Organización, 89, 94, 100.
 — del cuerpo humano, 90, 91.

- Organización de la enseñanza, 96.
 — de la medicina, 101.
 — de los seres vivos, 82, 83.
 Origen de la cárcel, 55-56.
 OUSTON y MAUGHAN, 164, 168.
- Pago por resultados, 72.
Paideia, 56.
 PALMER, R. R., 86, 87, 88.
 Panóptico, 35, 158.
 Partido laborista australiano, 172.
 — en el gobierno, 170, 173-174, 202, 204.
 PASQUINO, P., 29, 31.
 Patio de recreo, 67.
 Percepciones y funciones del Estado, 138, 140-141, 144, 149-151.
 Pesimismo terapéutico, 112.
 PETIT, J., 112.
 PIAGET, J., 16.
 PICKSTONE, J., 86, 90, 92, 95-96, 98, 101.
 PINEL, P., 111.
 PINKNEY, D., 111.
 Poder, 16, 19, 24-29, 84-85, 97-98, 99, 101, 102, 103, 104.
 — -saber, 9, 10, 19, 26-29, 34-36, 38, 53-56, 85, 86, 103, 108, 119, 167, 175, 178.
 — — Institucionalización, 175.
 — — Tecnologías de poder, 175, 200, 204.
 POE, E. Allan, 36, 37.
 Política (educación), 135-137, 139-143, 145-148.
 — — Estudios políticos, 152.
 — educativa, 169, 173, 183-184, 188, 191-194.
 POPKEWITZ, T., 107.
 POSTEL y QUETEL, 111.
 POSTER, M., 83.
 Prácticas discursivas y no discursivas, 83, 85, 98.
 — — educativas, 81, 82, 85-86, 98, 99, 103, 104.
 — divisoras, 8.
 Prefectos de Francia, 113.
 "Principio de discontinuidad", 6.
 Privatización, 171, 200.
 Profesionalidad, 10, 163, 164.
 Profesionalización, 39-40, 53, 85, 89-90, 107-108, 126, 128-129.
 — de la ciencia, 81-82.
 — de la enseñanza, 87, 96.
 — Historia medieval de la, 50, 52.
 — de la medicina, 89.
 Profesores, 194, 196, 201.
 — como bioprofesores, 76-77.
 — buenos padres, 68, 78-79.
 — paradigma moral, 67-68, 75, 79.
 — "sujetos éticos", 161.
 — Desconfianza de los, 141, 145, 148, 152.
- Profesores y eficiencia, 72, 75.
 — y la evaluación moral, 74, 75.
 — y la familia, 69.
 — Insatisfacción pública con los, 70, 71.
 — Relaciones con la *London School Board*, 75.
 — y sindicatos, 198, 199, 201.
 — y vigilancia, 70.
 Psicología evolutiva, 16, 27.
 Psiquiatría, 109-118, 128-129.
 Puntuaciones cuantitativas, 87, 98, 104.
- Queensland. Contexto sociohistórico, 150-152.
 — Departamento de educación de, 136, 140-143.
 — *Education Act*, 148.
- RABINOW, P., 12, 31, 83, 84, 160, 168.
 Racionalidad, 177-178.
 Regla/modelo monástico, 48.
 Resistencia, 30.
 RITTI, A., 113.
 RORTY, R., 30, 31.
 ROTHMAN, D., 112.
 RSL (*Returned Services League*), 144.
 RUSCHE y KIRCHEIMER, 20-21, 31.
 RUTTER y cols., 164, 168.
- Saber biomédico, 110.
 — /conocimiento, 84-85, 97-98, 102, 104.
 SAINT-SIMON, 92-93.
 Salud e higiene, 73, 77.
 SARAP, M., 16, 31.
Schoolmaster, The, 71.
 SCOTT y SCOTT, 138, 154.
 SCULL, A., 111.
 SEMELAIGNE, R., 111.
 SEMP, 137.
 SÉNECA, 43, 55.
 Sentido común, 181, 203.
 SHAFFER, P., 37.
 SHAPIN, S., 94, 97.
 SHAPIRO, M., 138, 154.
 SHARP y GREEN, 8, 12.
 SHERIDAN, A., 83.
 SHORTT, S., 114.
 Sistema de méritos/demeritos, 47, 49.
 Sistemas educativos nacionales, 81, 86-87, 88, 89.
 SMART, B., 16, 31, 83.
 SMITH, A., 62.
 SMITH y KNIGHT, 137, 138, 150, 154.
 Sobriedad, 73.
Society and the Young School Leaver Report, 124.
 SÓCRATES, 41.
 STONE, L., 46-47.

- STOP/CARE, 136-137, 144-149, 151-153.
 — y perspectivas antisocialistas, 137, 144, 148.
- STOW, D., 64, 66, 67, 69.
- STURROCK, J., 139, 154.
- Subjetividad, 182-199.
- Suburbios, 74-76.
- Sujetos, 18, 19-20, 27-28.
 — éticos, 69.
- SYMONS, J. (HMI), 66, 68.
- TALLEYRAND, 88, 89.
- TAYLOR, 25, 30, 31.
- Técnicas disciplinarias, 84, 102.
- Tecnología política, 166.
- Teoría de la degeneración, 114-118.
- Texto, 153.
 — Intertextualidad, 145-149.
 — Lectura, 135-145.
- Tatcherismo, 166.
- THOMPSON, J. B., 138, 154.
- Tratamiento moral, 111-112.
- TURNER y CLIFT, 161, 162, 163, 168.
- Universidad de Cambridge. Exámenes Tipo, 51.
 — de París, 49.
- Universidades. Historia de las, 48.
 — medievales, 49, 52.
- Utilitaristas, 73.
- Verdad, 85, 97, 102, 177, 195, 204-205.
 — Regímenes de, 177, 178.
- Vigilancia, 170, 199.
- WALKER, D., 123.
- WALKERDINE, V., 16, 27, 30, 31.
- WALZER, M., 18, 32.
- WEBB, S., 73.
- WEBER, M., 83, 84, 159, 168.
- WEILER, H., 149, 154.
- WEXLER y GRABINER, 151, 154.
- WHITE, P., 29, 32.
- WILSON, B. y CONCORAN, T., 165, 168.
- WOLIN, S., 167, 168.
- WOOLNOUGH, B., 108.
- WUTHNOW, R. y cols., 150, 154.
- YOUNG, M. y cols., 107.
- YOUNG, P., 166, 168.

Otras obras de Ediciones Morata de interés

- Arnold, P. J.: *Educación física, movimiento y curriculum*, 1991.
- Bakeman, R. y Gottman, J. M.: *Observación de la interacción*, 1989.
- Baudelot, Ch. y Establet, R.: *El nivel educativo sube*, 1989.
- Bale, J.: *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*, 1989.
- Bennett, N.: *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*, 1979.
- Bernstein, B.: *La estructura del discurso pedagógico*, 1993.
- Blanco, A.: *Cinco tradiciones en la psicología social*, 1988.
- Browne, N. y France, P.: *Hacia una educación infantil no sexista*, 1988.
- Bruner, J.: *Desarrollo cognitivo y educación*, 1988.
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, 1986.
- Decroly, O.: *El juego educativo* (2ª ed.), 1986.
- Donaldson, M.: *La mente de los niños* (2ª ed.), 1984.
- Driver, R., Guesne, E. y Tiberghien, A.: *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia* (2ª ed.), 1992.
- Elliott, J.: *La investigación-acción en educación*, 1990.
- Fernández Dols, J. M.: *Patrones para el diseño de la psicología social*, 1990.
- Fernández Pérez, M.: *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar* (2ª ed.), 1988.
- Gimeno Sacristán, J.: *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (3ª ed.), 1991.
- *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (5ª ed.), 1988.
- y Pérez Gómez, A.: *Comprender y transformar la enseñanza* (2ª ed.), 1993.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, 1988.
- González Portal, M. D.: *Conducta prosocial: evaluación e intervención*, 1992.
- Graves, D. H.: *Didáctica de la escritura*, 1991.
- Grundy, S.: *Producto o praxis del curriculum*, 1991.

- Hargreaves, D. J.: *Infancia y educación artística*, 1991.
- Harlen, W.: *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, 1989.
- Hegarty, S.: *Aprender juntos: la integración escolar*, 1989.
- Inhelder, B.: *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*, 1975.
- Jackson, Ph. W.: *La vida en las aulas* (2ª ed.), 1992.
- Kemmis, S.: *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, 1988.
- Loughlin, C. E. y Suina, J. H.: *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización* (2ª ed.), 1990.
- Lundgren, U. P.: *Teoría del currículum y escolarización*, 1992.
- Moyles, J. R.: *El juego en la educación infantil y primaria*, 1990.
- Nobile, A.: *Literatura infantil y juvenil*, 1992.
- Oléron, P.: *El niño: su saber y su saber hacer*, 1987.
- Orton, A.: *Didáctica de las matemáticas*, 1990.
- Perrenoud, J.: *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, 1990.
- Piaget, J.: *La composición de las fuerzas y el problema de los vectores*, 1975.
- *Psicología del niño* (12ª ed.), 1984.
- *La representación del mundo en el niño* (6ª ed.), 1984.
- *La toma de conciencia* (3ª ed.), 1985.
- Pimm, D.: *El lenguaje matemático en el aula*, 1990.
- Pozo, J. I.: *Teorías cognitivas del aprendizaje*, 1989.
- Rivas, F.: *Psicología vocacional: enfoques del asesoramiento*, 1988.
- Saunders, R. y Bingham-Newman, A. M.: *Perspectivas piagetianas en la educación infantil*, 1989.
- Selmi, L. y Turrini, A.: *La escuela infantil a los tres años* (2ª ed.), 1991.
- y ——— *La escuela infantil a los cuatro años* (2ª ed.), 1993.
- y ——— *La escuela infantil a los cinco años*, 1989.
- Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del currículum* (3ª ed.), 1991.
- *La investigación como base de la enseñanza*, 1987.
- Tann, C. S.: *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria* (2ª ed.), 1993.
- Torres, J.: *El currículum oculto* (3ª ed.), 1992.
- Turner, J.: *Redescubrir el grupo social*, 1990.
- Tyler, W.: *Organización escolar*, 1991.
- Usher, R. y Bryant, I.: *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación*, 1993.
- Walker, R.: *Métodos de investigación para el profesorado*, 1989.
- Willis, A. y Ricciuti, H.: *Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años*, 1990.
- Zimmermann, D.: *Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil* (2ª ed.), 1992.

NOTAS

El pensamiento de Michel FOUCAULT, tan influente en todas las ciencias sociales, es obvio que debía resultar de interés en el ámbito de la educación.

Este libro es el primero en explorar en profundidad las principales ideas y conceptos de FOUCAULT sobre las cuestiones y contextos educativos. Se argumenta en él que las instituciones escolares, al igual que las prisiones y manicomios, están preocupadas fundamentalmente por la regulación moral y social; utilizan para ello complejas tecnologías de poder y control disciplinario y se apoyan también en la arbitrariedad típica de las modernas instituciones. Las cuestiones de «poder» y «saber» se nos muestran como algo fundamental en el seno de toda institución.

Los ensayos originales y desafiantes que integran este libro valoran la relevancia de la obra de FOUCAULT para la práctica educativa, y ponen de manifiesto cómo la aplicación de los análisis foucaultianos a la educación nos ayuda a comprender las peculiaridades del funcionamiento de los centros de enseñanza, al tiempo que nos permite analizar las políticas de las reformas educativas desde nuevas ópticas.

En esta obra se estudian tres puntos principales:

- la constitución de los modernos sistemas educativos,
- el rol del discurso sobre educación en la política educativa contemporánea (especialmente el discurso de la Nueva Derecha), y
- la relevancia del pensamiento de FOUCAULT en la evaluación e investigación educativa,

por lo que resulta de lectura obligada para estudiantes, profesionales e investigadores de la pedagogía.

Colección: Educación crítica



ISBN 84-7112-370-3



Morata



Con la denominación de PAIDEIA se constituye en Galicia (1986) una Fundación de interés público. Su finalidad y objeto permanente consiste en crear un espacio abierto para la reflexión, el debate, la formación y la investigación en las Ciencias Humanas y Sociales, particularmente en su interacción e interacción con las áreas de las Ciencias de la Salud, la Educación y los Servicios Sociales.