

## **La influencia de Michel Foucault en el ámbito educativo español**

*Valentín Galván*

### **La disciplina en los recintos de explicación**

Michel Foucault no trató de forma sistemática el problema de la educación y la disciplina, sino más bien de manera fragmentaria<sup>1</sup>. Básicamente en *Vigilar y Castigar* reflexionó sobre las tecnologías disciplinarias en las sociedades contemporáneas:

la “disciplina” no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una “física” o una “anatomía” del poder, una tecnología<sup>2</sup>.

La disciplina está presente en las sociedades capitalistas, tanto en los “recintos de aplicación” como en los “recintos de explicación”, según terminología de Jesús Ibáñez. Entre los primeros se encuentran las fábricas, manicomios y hospitales, y entre los recintos de explicación especialmente la escuela. En ambos enclaves se controla el espacio -por medio de la clausura y la vigilancia- y a los individuos según los criterios de localización y funcionalidad. Este doble control coincidió con la eclosión de la Pedagogía, la Psicología, la Psiquiatría, la Criminología, etc.; ciencias humanas ligadas a la proliferación de los exámenes como operación que mide y valora los saberes alcanzados, aunque en el fondo no son más que un mecanismo de inspección y un ejercicio del poder<sup>3</sup>.

La metodología foucaultiana aplicada a la educación reniega tanto del enfoque funcionalista y positivista como del marxista. Del funcionalismo porque fomenta la visión individualista de la sociedad, reduciendo la escuela a mera estadística y número, prometiendo lo contrario de lo que cumple, es decir, la igualdad y la autorrealización humana. A su vez la genealogía disiente del simplificador determinismo marxista que subordinó la escuela, como mera transmisora de ideología, a la estructura económica. El modelo genealógico no percibe en la escuela un subproducto de lucha entre dos bloques antagónicos sino un espacio de combate

---

<sup>1</sup> Varela, J.: “Prólogo a la edición española” en S. J. Ball, Foucault y la educación. Disciplinas y saber, Madrid, Morata, 1993, pp. IX-XV. (Traducción de José M. Pomares).

<sup>2</sup> Foucault, M.: “La disciplina” en *Vigilar y Castigar*. El nacimiento de la prisión, Méjico, Siglo XXI, 1976, 12ª edición, pp. 139-230, p. 218. (Traducción de Aurelio Garzón del Camino). Edición original, *Surveiller et punir*. Naissance de la prison, París, Gallimard, 1975. También véase, Foucault, M.: “Mesa redonda del 20 de Mayo” en M. Foucault, *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*, Barcelona, Anagrama, 1982, pp. 55-79. (Traducción de Joaquín Jordá). Edición original, *L'impossible prison: recherches sur le système pénitentiaire au XIX siècle*, París, Seuil, 1980, pp. 29-39.

<sup>3</sup> Ibáñez, J.: “Las técnicas de investigación social como poder: su inserción en los procesos de producción y consumo de individuos” en J. Ibáñez, *Más allá de la Sociología*. El grupo de discusión: técnica y crítica, Madrid, Siglo XXI, 1979, pp. 45-132.

que forma parte de una guerra de posiciones diversificada:

dicho método se ha ido perfilando y definiendo al mismo tiempo que era formulada una teoría del poder resultado del estudio del ejercicio de poderes específicos en campos concretos: prisión, psiquiatría, sexualidad, familia, etc..., y en contextos históricamente precisos. La genealogía es, pues, un determinado tipo de historia que pone de manifiesto las distintas luchas, los enfrentamientos y batallas, las diferentes relaciones de fuerza que se producen en espacios concretos; es un análisis en términos de estrategia con una finalidad claramente política: destruir el poder allí donde se ejerce<sup>4</sup>.

A principios del siglo XX Émile Durkheim aplicó con éxito una metodología que desveló el funcionamiento de la enseñanza secundaria. En *La evolución pedagógica en Francia*<sup>5</sup> desarrolló su teoría sociológica de la educación, obra que Julia Varela identificó como antecedente e inspiración de la llamada Sociología Crítica de la Educación. Dentro de ésta cabe mencionar en el mundo anglosajón la labor de Basil Bernstein y sus colaboradores en el Instituto de la Universidad de Londres, y a la escuela francesa con Pierre Bourdieu, J.-C. Passeron, C. Grignon, R. Castel, J. C. Chamboredon y L. Boltanski<sup>6</sup>. Los presupuestos epistemológicos de la Sociología Crítica están ligados a los análisis de la naturaleza del poder y a la problemática del sujeto del conocimiento, sociología que desde una perspectiva crítica y reflexiva se preguntó por la construcción de los diferentes saberes para poderlos desenmascarar<sup>7</sup>.

El impacto de Foucault en el ámbito escolar lo situamos en el contexto de la Sociología Crítica de la Educación, en particular por las experiencias y expectativas pedagógicas alternativas que suscitó. A partir de las imbricaciones entre el poder y el saber la metodología foucaultiana se enfrentó a los poderes establecidos y a sus efectos, en su intento por desenmascarar las verdades oficiales, cuyos presupuestos oscilaron entre la pretendida objetividad del positivismo y el idealismo de las teorías puras y desinteresadas. Los discursos del modelo genealógico que actúan como instrumentos y efectos de poder son heterogéneos, dispersos e inestables frente a la continuidad de la historia y a la concepción binaria del “discurso dominante-discurso dominado”<sup>8</sup>:

---

<sup>4</sup> Varela, J.: “Aproximación al análisis genealógico de la escuela en el marco de la sociología francesa de la educación”, Cuadernos de Realidades Sociales, 14-15, 1979, pp. 7-33, p. 20.

<sup>5</sup> Durkheim, E.: Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia, Madrid, La Piqueta, 1982. (Traducción de M<sup>a</sup>. L. Delgado y F. Ortega). El texto es un seminario de Pedagogía impartido durante el curso académico 1904-1905, corregido en cursos posteriores en la Universidad de la Sorbona.

<sup>6</sup> Álvarez-Uría, F., Varela, J.: “Presentación” en C. Wright Mills, M. Foucault, M. Pollak, H. Marcuse, J. Habermas, E. Elías, P. Bourdieu, E. Goffman, B. Bernstein, R. Castel, Materiales de Sociología Crítica, Madrid, La Piqueta, 1986, pp. 7-10. (Traducción de F. Álvarez-Uría, J. Varela y C. Prieto del Campo).

<sup>7</sup> Sobre las características de la Sociología Crítica véase, Varela, J., Álvarez-Uría, F.: La crisis de los paradigmas sociológicos: el papel de la teoría de Michel Foucault, Valencia, Universidad de Valencia, 1994.

<sup>8</sup> Sobre la Genealogía véase, “Nietzsche, la Genealogía, la Historia” y el “Curso del 7 de Enero de 1976” en

la aplicación del modelo genealógico a las instituciones educativas ha permitido la realización de una serie de análisis que pone de manifiesto los conflictos, antagonismos y contradicciones del campo educativo, descubre la ambigüedad fundamental de las prácticas escolares, revela las razones ocultas de su existencia y permite comprender las imbricaciones específicas de los saberes y poderes que la constituyen<sup>9</sup>.

### **La genealogía de la escuela en Julia Varela**

Desde el paradigma genealógico Julia Varela analizó la educación primaria en España, como una pieza clave en el interior de la amplia estrategia política de integración y de control social. La investigación abarca el periodo comprendido entre el reinado de Carlos III y la primera República, en concreto desde la especialización de las instituciones de caridad - Hospicios y Hospitales vinculados con la Ley Moyano de 1857- hasta los decretos en materia de enseñanza de la primera República que implicaron la institucionalización de la escuela<sup>10</sup>. La socióloga se preguntó por el porqué de la generalización de la escuela primaria, tanto en lo referido al derecho a la educación de los niños como a la reglamentación que supuso el encierro. Esta imposición fue aceptada como un proceso natural, por lo que cuestionó no sólo a las formas y métodos escolares sino a la propia Pedagogía, en el sentido de establecer hasta dónde aceptamos los límites y exigencias de las escuelas, e incluso cómo podían ser superados dichos límites. Es decir la Pedagogía se convirtió en ciencia a partir del encierro de los niños, por lo que es obvio que ni existió siempre ni tiene por qué perpetuarse indefinidamente.

Durante el siglo XIX el movimiento obrero luchó por la libertad y por un “modo de educación” -gestionado por la propia clase trabajadora- destinado a su emancipación política. Esta autoinstrucción obrera no prosperó porque la burguesía se percató del peligro social que significaba para el mantenimiento de sus intereses, que coincidían con el desarrollo de las relaciones sociales capitalistas. La burguesía demandó el control de la producción y reproducción de la clase trabajadora a través de la mano de obra, y además requirió la intervención social mediante la educación y la obligatoriedad de la escuela nacional. La consigna del derecho común a la educación implicó gradualmente la destrucción de la resistencia de los trabajadores, que no pudieron aprender sus intereses en sus posibles recintos

---

M. Foucault, *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1978, pp. 7-29 y pp. 125-137.

<sup>9</sup> Varela, J.: “Aproximación al análisis genealógico de la escuela en el marco de la sociología francesa de la educación”, art. cit. 1979, p. 23.

<sup>10</sup> Varela, J.: “Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España” en A. Querrien, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, La Piqueta, 1979, pp. 169-198. También véase, F. Ortega, E. González García, A. Guerrero, M<sup>a</sup> E. Sánchez, (Compiladores), *Manual de Sociología de la Educación*, Madrid, Visor, 1989.

escolares. De esta manera se instruyeron en la escuela burguesa convirtiéndose en sujetos de la competencia, al participar en la promoción social y en pequeñas parcelas de saber-poder. Para tan ardua tarea el orden social burgués requirió la psicologización de la escuela, con su pléyade de nuevos especialistas en técnicas didácticas: psicólogos, pedagogos, psicopedagogos y psicoanalistas:

ya pueden los psicólogos entrar a saco en las escuelas para determinar las aptitudes, medir las rentabilidades, diagnosticar las carencias y orientar hacia las profesiones. Ya pueden los psicoanalistas alargar sus rentables orejas para higienizar las nuevas lacras sociales, encontrando edipos mal resueltos, fijaciones anómalas, desviaciones de la libido<sup>11</sup>.

Algunos historiadores de la educación se esforzaron en presentar a la escuela como un proceso natural, como si se tratase de una institución eterna e incluso un sector de los representantes de la clase trabajadora, el del reformismo social en la extensión de la educación interpretó la escuela como una conquista obrera. Esta tesis ignoró la lectura del propio Marx que había mostrado sus reticencias políticas contra la socialdemocracia alemana:

*lo que hay que hacer es sustraer la escuela de toda influencia por parte del Gobierno y de la Iglesia*<sup>12</sup>.

La construcción social de los recintos de explicación -nacidos en el mundo moderno- fueron el resultado de una compleja red de estrategias de saber-poder. Desde entonces soportamos el encierro en la escuela, la invención del maestro, la división de los sexos, los dispositivos de exámenes, los sistemas educativos y la organización del espacio y del tiempo<sup>13</sup>.

En España, a medida que la Iglesia perdió potestad en la educación, el Estado tutelar acumuló la experiencia y la sabiduría de las órdenes religiosas, sobre todo, en lo concerniente a la disciplina y la pedagogía. El proceso concluyó durante el siglo XIX con la absorción de la escuela pública, como muestra la creación de la Escuela “Normal” Central en Madrid<sup>14</sup>. Esta institución se extendió al resto del Estado y supuso la nacionalización de la enseñanza, con la aparición del “cuerpo” de funcionarios de maestros y de inspectores. Desde entonces los docentes, instruidos con el nuevo estatuto de poder-saber concedido por el Estado, podemos

---

<sup>11</sup> Varela, J.: “Anatomía política de la familia civilizada”, *Negaciones*, 5, 1978, pp. 152-161.

<sup>12</sup> Marx, K.: *Crítica del programa de Gotha*, Barcelona, Materiales, 1978. Citado por J. Varela en “Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España” en A. Querrien, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, op. cit. (1979).

<sup>13</sup> Varela, J.: “Teoría y práctica en las instituciones escolares” en M. Fernández Enguita (ed.), *Marxismo y Sociología de la Educación*, Madrid, Akal, 1986, pp. 143-154.

<sup>14</sup> Una vez fallecido el rey absolutista Fernando VII, quien anuló la Constitución de 1812, se reestableció en 1820 la Constitución. Este acontecimiento posibilitó el desenvolvimiento de la enseñanza que culminó con la creación de la Escuela Normal Central, bajo la dirección de Pablo Montesino. Durante el reinado de Isabel II se promulgó la Ley de Instrucción de 1857, más conocida como “Ley Moyano”, favoreciendo la apertura de nuevas escuelas y la reforma de la enseñanza universitaria. Posteriormente, en el periodo de la Restauración política (1874-1923), la obligatoriedad de la enseñanza se amplió desde los 6 hasta los 12 años.

domesticar a los niños y normalizar a los futuros ciudadanos.

### El examen como dispositivo escolar de control

Para acometer la tarea de normalización social, las disciplinas escolares utilizaron el “examen” como principal dispositivo, entendiendo por normalización la imposición de valores históricos, sociales y contingentes presentados por la sociedad burguesa como naturales<sup>15</sup>. El dispositivo escolar de control, producido en el siglo XVIII, se hizo firme en la disciplina impuesta en las llamadas Escuelas Normales, centrada en su mayor parte en la austeridad de los exámenes:

un individuo sometido al examen deja tras de sí un rastro documental del que difícilmente podrá liberarse; antes al contrario, ese rastro constituirá su biografía, su individualidad. La “historia” de las vicisitudes escolares, médicas, militares, policiales, judiciales... de una persona, van a ir moldeándola como sujeto diferenciado. De este modo, los resultados del examen continuado permiten construir el sujeto individual (...) el examen convierte al sujeto en un “caso”, en objeto de un saber y de un poder. Un sujeto que puede ser descrito y analizado y juzgado, pero un individuo que debe ser también encauzado, normalizado y corregido<sup>16</sup>.

En la noción de norma y en el dispositivo escolar del examen se unieron el ejercicio del poder y la formación del saber, lo que entrañó la domesticación de los individuos con una sencilla ecuación: a más sometimiento de exámenes y supuesta acumulación de saber, mayor disciplina del poder sobre el individuo:

*la enseñanza reproduce el saber, pero también reproduce a los sujetos (o supuestos sujetos, pues son sólo sujetos del enunciado) del saber, por eso la enseñanza es disciplinar, disciplina a los sujetos del saber para que no se desmanden, para que sus demandas no desborden los cauces prescritos<sup>17</sup>.*

El proceso normalizador y la tarea pedagógica contienen una función social y una política de la educación, por lo que nos preguntamos:

*¿existe una educación “normal”?, ¿qué valor tiene la “pauta” o “norma” de educación?, ¿el proceso educativo “normaliza” a los individuos?, ¿qué se debe hacer con los “a-normales”?, ¿qué instancias deciden sobre la “normalidad” de los individuos?<sup>18</sup>*

El examen como normalización de los individuos se convirtió en un instrumento de mixtificación que obtuvo la sumisión al orden establecido, eliminando de la correspondiente institución a aquéllos calificados como anormales por no alcanzar los baremos prescritos de

---

<sup>15</sup> Foucault, M.: “El examen” en M. Foucault, *Vigilar y Castigar...*, op. cit. (1976), 12ª edición, 2000, pp. 189-198.

<sup>16</sup> Ortega, F.: “La Sociología de Durkheim, teoría del poder disciplinario”, *Negaciones*, 7, 1979, pp. 33-56, p. 54.

<sup>17</sup> Ibáñez, J.: “Intermezzo: entre la dominación y el poder” en J. Ibáñez, *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*, Madrid, Siglo XXI, 1985, pp. 31-74, p. 60.

<sup>18</sup> Solá, P.: “Foucault y la pedagogía”, *Cuadernos de Pedagogía*, 119, 1984, pp. 60-63, p. 61.

calificaciones, notas, nivel, selección, etc. Por tanto

el examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora (...) que establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona<sup>19</sup>.

Como el poder, la escuela no fue exclusivamente sinónimo de instancia represora sino productora de conciencias, cuya misión consistió en encauzar, dirigir y crear comportamientos<sup>20</sup>.

### **Reflexiones finales**

Las investigaciones de Julia Varela sobre la genealogía de la escuela burguesa en España nos ayudan a descifrar nuestras condiciones actuales de existencia o diagnóstico del presente, en relación al funcionamiento de los sistemas educativos, las relaciones de fuerza, la distribución del poder y las luchas políticas de las clases sociales. Pretendió quebrar los circuitos de poder al ser eterna la aprobación de la escuela primaria en nuestras sociedades estratificadas, debido al distanciamiento de su supuesta finalidad basada en la justicia y en la igualdad de oportunidades. Asimismo atacó a una parte decisiva de la normalización social, al engarzarse con otras instituciones que atravesaban todo el cuerpo social:

*¿contribuye el sistema escolar a favorecer los ideales democráticos o, por el contrario, su lógica constitutiva funciona a partir de criterios más o menos explícitos de dominación?*<sup>21</sup>

### **Bibliografía:**

Álvarez-Uría, F., Varela, J.: "Presentación" en C. Wright Mills, M. Foucault, M. Pollak, H. Marcuse, J. Habermas, E. Elías, P. Bourdieu, E. Goffman, B. Bernstein, R. Castel, *Materiales de Sociología Crítica*, Madrid, La Piqueta, 1986, pp. 7-10. (Traducción de F. Álvarez-Uría, J. Varela y C. Prieto del Campo).

---

<sup>19</sup> Foucault, M.: *Vigilar y Castigar...*, op. cit. (1976), 12ª edición, 2000, p. 189.

<sup>20</sup> Ortega, F.: "La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana" en M. Fernández Enguita (ed.), *Marxismo y Sociología de la Educación*, op. cit. (1986), pp. 219-235.

<sup>21</sup> Varela, J., Álvarez-Uría, F.: "Introducción" en *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta, 1991, pp. 9-11, p. 10.

- Durkheim, E.: Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia, Madrid, La Piqueta, 1982. (Traducción de M<sup>a</sup>. L. Delgado y F. Ortega).
- Foucault, M.: Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión, Méjico, Siglo XXI, 1976. (Traducción de Aurelio Garzón del Camino). Edición original, Surveiller et punir. Naissance de la prison, París, Gallimard, 1975.
- Foucault, M.: Microfísica del poder, Madrid, La Piqueta, 1978.
- Foucault, M.: “Mesa redonda del 20 de Mayo” en M. Foucault, La imposible prisión: debate con Michel Foucault, Barcelona, Anagrama, 1982, pp. 55-79. (Traducción de Joaquín Jordá). Edición original, L'impossible prison: recherches sur le système pénitentiaire au XIX siècle, París, Seuil, 1980, pp. 29-39.
- Ibáñez, J.: “Las técnicas de investigación social como poder: su inserción en los procesos de producción y consumo de individuos” en J. Ibáñez, Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica, Madrid, Siglo XXI, 1979, pp. 45-132.
- Ibáñez, J.: “Intermezzo: entre la dominación y el poder” en J. Ibáñez, Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social, Madrid, Siglo XXI, 1985, pp. 31-74.
- Marx, K.: Crítica del programa de Gotha, Barcelona, Materiales, 1978.
- Ortega, F.: “La Sociología de Durkheim, teoría del poder disciplinario”, Negaciones, 7, 1979, pp. 33-56.
- Ortega, F.: “La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana” en M. Fernández Enguita (ed.), Marxismo y Sociología de la Educación, Madrid, Akal, 1986, pp. 219-235.
- Ortega, F., González García, E., Guerrero, A., Sánchez, M<sup>a</sup>. E. (Compiladores): Manual de Sociología de la Educación, Madrid, Visor, 1989.
- Solá, P.: “Foucault y la pedagogía”, Cuadernos de Pedagogía, 119, 1984, pp. 60-63.
- Varela, J.: “Anatomía política de la familia civilizada”, Negaciones, 5, 1978, pp. 152-161.
- Varela, J.: “Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España. Postfacio en A. Querrien, Trabajos elementales sobre la escuela primaria, Madrid, La Piqueta, 1979, pp. 169-198.
- Varela, J.: “Aproximación al análisis genealógico de la escuela en el marco de la sociología francesa de la educación”, Cuadernos de Realidades Sociales, 14-15, 1979, pp. 7-33.
- Varela, J.: “Teoría y práctica en las instituciones escolares” en M. Fernández Enguita (ed.), Marxismo y Sociología de la Educación, op. cit. (1986), pp. 143-154.
- Varela, J.: “Prólogo a la edición española” en S. J. Ball, Foucault y la educación. Disciplinas

y saber, Madrid, Morata, 1993, pp. IX-XV. (Traducción de José M. Pomares).

Varela, J., Álvarez-Uría, F.: "Introducción" en J. Varela, F. Álvarez-Uría, *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta, 1991, pp. 9-11.