



Universitat
de les Illes Balears

TRABAJO DE FIN DE GRADO

PODER Y ESCUELA EN M. FOUCAULT

Enrique Lacambra Arrom

Grado de Filosofía

Facultad de Filosofía y Letras

Año Académico 2021-22

PODER Y ESCUELA EN M. FOUCAULT

Enrique Lacambra Arrom

Trabajo de Fin de Grado

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de las Illes Balears

Año Académico 2021-22

Palabras clave del trabajo:

Escuela, Foucault, poder, institución disciplinaria, educación, Vigilar y castigar, subjetivación.

Nombre Tutor/Tutora del Trabajo Pablo Frau Barón

Nombre Tutor/Tutora (si procede)

Se autoriza la Universidad a incluir este trabajo en el Repositorio Institucional para su consulta en acceso abierto y difusión en línea, con fines exclusivamente académicos y de investigación

Autor		Tutor	
Sí	No	Sí	No
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Poder y Escuela en M. Foucault

Resumen

Este trabajo presenta una revisión de la tesis de Michel Foucault que sostiene que la escuela es una institución disciplinaria. El estudio se centra en el texto *Vigilar y castigar* (1975). La primera parte del trabajo se centra en localizar y analizar las ideas que sostienen esa tesis, para, y en una segunda parte, evaluar el potencial crítico de la misma, amén de la recepción que el pensamiento de Foucault ha tenido en el ámbito educativo.

PALABRAS CLAVE: escuela, Foucault, poder, institución disciplinaria, educación, *Vigilar y castigar*, subjetivación.

Abstract

This work is a review of Michel Foucault's thesis which states that school is a disciplinary institution. It focuses on *Discipline and punish* (1975). The first part is dedicated to determining and analyzing the ideas which sustain the aforementioned thesis. The goal of the second part is to evaluate its critical power, along with the reception of Foucault's thinking in the educational field.

KEY WORDS: school, Foucault, power, disciplinary institution, education, *Discipline and punish*, subjectivation.

ÍNDICE

- Introducción.....	5-11
I. Análisis textual.....	12-26
II. Comentario crítico.....	27-33
III. Recepción de tesis de Foucault en el ámbito de la educación.....	33-35
IV. Críticas a las tesis de M. Foucault.....	35-37
Conclusiones.....	37-39
Referencias bibliográficas.....	39-40

INTRODUCCIÓN

Michel Foucault es sin lugar a dudas “uno de los filósofos más controvertidos de los últimos tiempos”, capaz de ser polémico en cualquiera de los ámbitos donde decidió realizar sus análisis (Morey 1981, 1). Figura preeminente dentro del pensamiento francés de la segunda mitad del siglo XX, “la última gran corriente especulativa capaz de renovar enteramente el lugar en el que plantear los problemas y el modo de hacerlo” (Morey 2015, 7). También en el mundo anglosajón se ha alcanzado un asombroso volumen de producción en lengua inglesa de escritos para los que el francés es referencia directa. Artículos y libros que engloban “ámbitos tan dispares como la historia, la lingüística, la medicina, la biología, la geografía, la crítica de arte o el feminismo” (Ball 1990, 9). Su influencia ha sido “masiva”, pero lo ha sido desde una posición intelectual que no aceptó ni quiso que se la encasillara en ninguna de las corrientes del pensamiento occidental. Y ello es remarcable, teniendo en cuenta que numerosas disciplinas como “sociología, historia, psicología, filosofía, política, lingüística, estudios culturales, teoría literaria, etc” se encuentran irremediablemente influidas por Foucault (Ball 1993, 5). Así, estamos ante un autor cuyo peso en la segunda mitad del siglo XX es innegable, cuyo pensamiento ha demostrado ser fructífero en una increíble multiplicidad de ámbitos y en diferentes contextos culturales, sin haber podido ser encajado del todo en ningún molde preestablecido.

Un primer acercamiento al núcleo de su obra consistiría en verla como una serie de intentos de análisis de diversas ideas o modelos de humanidad, productos a su vez de cambios históricos específicos, y de cómo dichas ideas han devenido en universales. La posición de Foucault ante estas ideas es de situarse “en contra de la idea universal, o evidente en sí misma, de humanidad” (Ball 1993, 5).

Para ello, Foucault desarrolla un gran interés por la llamada “filosofía del sujeto”, expresión con la que el francés pretende evidenciar una problemática que reside en el corazón mismo del proyecto moderno, a saber: que se privilegia al sujeto como fundamento del saber y del significado. Íntimamente relacionado con su análisis de la idea de humanidad universal, se encuentra su

análisis de las formas en las que se han constituido a los seres humanos en sujetos de cierto tipo bajo ciertas coordenadas históricas. Es necesario aquí hacer especial hincapié en la concepción paradójica de sujeto que maneja Foucault. Para él, con la noción de sujeto tanto se habla de “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”. Es decir, que según esta dualidad, el sujeto lleva a cabo el doble papel de sujeto “conocedor activo y de objeto sobre el que se actúa; un producto del discurso” (Ball 1993, 18). Así, el hombre aparece específicamente en la modernidad según el análisis foucaultiano como aquello que habla y sobre lo que se habla, aquello que conoce y aquello que se conoce.

El propio Foucault en su breve artículo *Qué es la Ilustración* nos da un resumen de su proyecto filosófico, caracterizándolo como “una crítica de lo que decimos, pensamos y hacemos, a través de una ontología histórica de nosotros-mismos”. Quiere con ello decir que su crítica, lejos de Kant y su búsqueda trascendental de aquellas estructuras universales que formalmente nos constituyen y marcan lo que nos es imposible hacer o conocer, “se convertirá en una indagación histórica a través de los eventos que nos han llevado a constituirnos y a reconocernos como sujetos de lo que hacemos, pensamos, decimos” para poder en último término plantear la posibilidad de “no seguir siendo, pensando o haciendo lo que somos, hacemos o pensamos” (Foucault 1994, 14).

Para poder plantear las coordenadas de ese desajuste, Foucault concibe tres tipos básicos de preguntas de las que ha de hacerse cargo esta ontología histórica de nosotros mismos: “cómo nos hemos constituido como sujetos de nuestro saber, cómo nos hemos constituido como sujetos que ejercemos o soportamos las relaciones de poder y cómo nos hemos constituido como sujetos morales de nuestras acciones” (Foucault 1994, 17).

La escuela aparecerá con fuerza en el segundo tipo de preguntas de dicho proyecto, centradas en la noción de poder y por lo tanto en el ámbito de lo político. Según el análisis del autor, las demandas del capitalismo naciente a lo largo de los siglos XVII y XVIII van a generar un cambio en la naturaleza del

poder. Conseguir “asegurarse la obediencia política” y al mismo tiempo “una fuerza de trabajo dócil y útil” se vuelve central en el arte de gobernar, preocupación a la que con el antiguo ejercicio violento del poder del soberano sobre el cuerpo del sujeto ya no se podía dar solución.

Así, el ejercicio del poder pasa del suplicio a un formato mucho más “silencioso, ordenado y privado” en el que el ejercicio del poder sobre los hombres se hace de forma más suave y refinada, con el objetivo de incidir sobre “las capacidades y conocimiento de las personas sobre sí mismas”. Dicho formato es el de las instituciones de asistencia, que se definen como formas de organización social, sea de tipo privada o pública, que cumplen con la función específica en la sociedad de dar soporte o ayuda a quienes lo necesitan. Foucault señala la escuela en sus formas tempranas como una de ellas (amén de la cárcel, el hospital, el manicomio, el ejército, el puesto de trabajo...), cuya función es doble: por un lado obtener conocimiento sobre los sujetos, sobre las personas, y por otro utilizar dichos conocimientos para “moldear a los individuos”. Dicho moldeamiento tiene también la particularidad de que es legitimado a través del saber, del conocimiento que se genera a su alrededor, al juzgarse como conocimiento verdadero. A este conocimiento mixto en su origen lo denomina Foucault como poder-saber, “desarrollado mediante el ejercicio del poder y utilizado, a su vez, para legitimar posteriores actos de poder”. Las instituciones de asistencia, en las que estas prácticas se van extendiendo progresivamente a lo largo de los siglos XVII y XVIII, dan lugar a lo que Foucault llama instituciones disciplinarias, en las que “se ejerce o ha sido ejercido este tipo de poder” (Ball 1993, 19). Y la escuela es también una de sus figuras más representativas.

La función de estas instituciones es “la división constante de lo normal y de lo anormal” (Foucault 2009, 231) con el fin último de que los sujetos cambien su conducta en base a los parámetros de dicha normalidad. Para ello, “organizan el espacio y el tiempo físicos mediante actividades” y ejercicios, de los cuáles se podría considerar el examen como el fundamental puesto que consigue por un lado determinar lo gobernable que es un sujeto y por otro lado, identifica “el verdadero yo individual”, lo que uno es para los demás y lo que es para sí mismo al quedar clasificado como objeto y sujeto individual. Esta

identificación-clasificación-descripción permite que el individuo sea dominado en base a yoes que son ficticios, que han sido aportados desde fuera, por un poder externo que se encarna en las instituciones disciplinarias como la escuela y que, en último término, obedece a lógicas puramente contingentes, no universales, puesto que recordemos que para Foucault “el hombre autónomo es una construcción del pensamiento post ilustrado y humanista” (Ball 1993, 19 y 20).

Como apunte final en este breve recorrido por el proyecto de Foucault donde hemos intentado visibilizar el lugar que ocupa la escuela como institución disciplinaria, decir que nuestro autor no solo aporta un esquema de análisis de los regímenes disciplinarios, en los que el poder “actúa directamente sobre los cuerpos de los sujetos para producir individuos dóciles”, sino que también se hace cargo de los modos de control social que ya no van dirigidos al cuerpo individual, sino al cuerpo colectivo, a la población, cuya forma de poder específica sería la “biopolítica”. Un concepto éste que en el campo educativo está generando atención en los últimos años, no así en “los trabajos desarrollados en la academia española” (Saura & Luengo 2015, 118 y 119).

No encontramos en la obra de Michel Foucault “un trabajo sistemático y acabado” sobre la educación, como el que sí lo encontramos sobre la medicina, la psiquiatría o la institución carcelaria. Sin embargo, sí existen múltiples referencias al mundo educativo a lo largo y ancho de toda su obra, tanto en su vertiente pedagógica como a los dispositivos prácticos, disciplinarios, que en este mundo se utilizan. Pero sobretodo, lo que Foucault dejó como legado fue un modelo “su modelo de análisis susceptible de ser aplicado a las instituciones escolares” (Ball 1993, 14).

Como han apuntado algunos investigadores, dicho modelo de análisis, dicha teoría foucaultiana, encajaría como un guante al aplicarse sobre la escuela, pues no hay duda de que esta es “un bello objeto foucaultiano”. Todos los conceptos que Foucault blande en sus desarrollos teóricos encuentran un lugar particularmente favorable en ella (saber-poder, gubernamentalidad, subjetivación...) ya que la disciplina, la autoridad, “las reglas de control de los

cuerpos” y el “adiestramiento moral” forman parte indisoluble de esta institución particular.

Así, la escuela es una institución clave en la Modernidad, y por lo tanto, de la que se entiende perfectamente que Foucault, en sus análisis sobre el poder moderno, tuviera cosas que decir. Esta no alcanza verdaderamente todo su potencial de desarrollo si no es dentro de las lógicas de dicho período. Con la venida de la sociedad industrial moderna, la escuela se convierte en “una burocracia fría, racional, identificada con el progreso y la razón”, la única capaz de desterrar el desorden y el oscurantismo de las jóvenes generaciones y llevarlas con paso seguro por los ascendentes caminos que los transformarán, merced a la eficacia de las disciplinas escolares, en ciudadanos de cultura y de provecho (Dubet 2014, 232).

La escuela es la forma educativa hegemónica, que se consolida por encima de otras formas educativas, a las que fagocita o directamente elimina, volviéndose “sinónimo de educación”. La escuela puede considerarse “el punto culmine de la educación entendida como empresa moderna” ya que en ella casan una matriz eclesial, las concepciones ilustradas (que entienden la educación como la piedra de toque del progreso humano y social que se juega en la infancia como momento vital de incompletitud), la unificación de las esperanzas de todos los grupos sociales puestas en ella en pos del progreso, su naturalización típicamente moderna (se niega la serie de discontinuidades históricas que la hicieron posible) y su puesta indefectiblemente, por su propio fin social (el progreso colectivo), bajo el control del Estado (Pineau 2001: 31, 39, 42, 48).

Es en la obra de Foucault *Vigilar y castigar* donde la escuela sale más a relucir como uno de los ejemplos de institución disciplinaria y, por tanto, como ejemplo “del ejercicio del poder y la emergencia del poder moderno” opuesto al poder soberano, como ya comentamos. Sin embargo, es posible argumentar que la escuela era un núcleo no baladí a la hora de ver cómo “se desarrollaban y perfeccionaban estrategias y técnicas de poder”, es decir, que no era un simple ejemplo del poder moderno. Y que por eso, sería necesario el llevar a cabo un análisis exclusivo de cómo en la escuela moderna se usó y

perfeccionó el poder de gobernar (Ball 1993, 27), análisis que excede el presente trabajo.

No obstante, sí que nos interesa aquí hacer un recorrido por aquello que dijo Foucault directamente sobre la escuela como dispositivo disciplinario, aunque solo sea para entrever qué aspectos o características específicas habrían aparecido en un imaginario estudio sistemático sobre ellas fundamentado.

Para ello, hemos de centrarnos en *Vigilar y castigar* como la obra primaria donde “aparecen las alusiones más explícitas a la educación en la obra foucaultiana” (Ball 1993, 12). Estas alusiones consisten en ejemplos históricos basados en documentos de los que Foucault recoge las opiniones y descripciones hechas por personajes destacados del ámbito educativo de los siglos XVII, XVIII y XVIII acerca de diferentes modelos de escuela. Nuestro autor extrae de estos registros históricos los elementos que le sirven para caracterizar diferentes dispositivos disciplinarios a lo largo de la obra. Juan Bautista de la Salle, con su modelo de escuelas elementales en 1828, Samuel Bernard y la escuela de enseñanza mutua, Gerspach y sus comentarios sobre la escuela de los Gobelinos, Demia y sus “Reglamentos para las escuelas de la villa de Lyon” de 1716, Batencour y las escuelas parroquiales en 1669...incluso se alude a los Hermanos de la Vida Común como precursores del programa escolar.

Basándonos en el análisis por parte de Foucault de estos ejemplos históricos en *Vigilar y castigar* pretendemos extraer una serie de afirmaciones o tesis que formaran parte de aquello que Foucault pudiera tener en mente si se le hubiera preguntado por aquellas “formas escolares de socialización” que actúan sobre las “formas de subjetividad”, sobre las formas en que pensamos lo que pensamos, decimos lo que decimos y hacemos lo que hacemos, así como también en “la formación de nuevos saberes y poderes” (Ball 1993, 13).

De las cuatro partes en las que se divide el libro *Vigilar y Castigar*, nos centraremos en la tercera, titulada “Disciplina”. Es en esta donde se concentran las alusiones de Foucault a la escuela, puesto que en ella se definen los

mecanismos disciplinarios y “la forma de difundirse la disciplina en muchos ambientes institucionales”, entre los cuales no puede faltar la escuela.

“Disciplina” se divide a su vez en tres apartados, titulados “los cuerpos dóciles”, “los medios del buen encauzamiento” y “el panoptismo”. El primero trata de los procedimientos disciplinarios que estructuran espacio y tiempo en pos de una individualidad concreta, basada en la docilidad y la utilidad. En el segundo se investigan los instrumentos simples que utiliza el poder basado en las disciplinas para moldear o encauzar conductas. En el tercero y último Foucault nos presenta el Panóptico de Bentham como un modelo arquitectónico que puede servir de esquema general para definir las sociedades modernas.

I. ANÁLISIS TEXTUAL

Una vez hecha la introducción, en esta parte del trabajo extraemos algunas de las tesis que consideramos fundamentales en *Vigilar y castigar* acerca de la escuela, para posteriormente en un comentario crítico analizar su potencia teórica.

Tesis nº 1: la escuela es una institución disciplinaria.

La primera y más fundamental tesis que Foucault establece nada más empezar esta tercera parte de *Vigilar y castigar* es la afirmación, ya esbozada en la introducción de este trabajo, de que **la escuela es una institución disciplinaria**. Las disciplinas son para Foucault **“esquemas de docilidad”** cuyo origen es anterior pero que se generalizan en el siglo XVIII, que presentan una serie de características nunca antes vistas. La primera es “la escala de control”, que permite actuar sobre las partes del cuerpo, no ya como unidad indisociable, sino en sus movimientos, gestos, actitudes, rapidez... **“poder infinitesimal sobre el cuerpo activo”**. La segunda es “el objeto de control”, que es “la economía, la eficacia de los movimientos”, la coacción sobre las fuerzas del cuerpo, mediante el ejercicio. Y por último, el modo de control, que implica una “coerción ininterrumpida, constante”, que pugna por no dejar resquicios sin codificar en el espacio ni en el tiempo (Foucault 2009,159).

Nuestro autor entiende que la originalidad de este nuevo mecanismo de poder, de esta nueva “anatomía política” centrada en obtener mayores maximizaciones del control minucioso de los cuerpos, es que “hace tanto más obediente cuanto más útil, y viceversa”. Es decir, que “disocia el poder del cuerpo”, aumentando sus fuerzas (“en términos de utilidad económica”) al mismo tiempo que las disminuye (“en términos de [des]obediencia política”). Todos estos elementos Foucault “los encuentra tempranamente actuando en los colegios; más tarde en las escuelas elementales”... amén de en hospitales, espacios militares, grandes talleres, etc. Habla pues de las diferentes instituciones disciplinarias y enlista a la escuela indudablemente como una de ellas, aunque deja claro que en esta obra no se va a preocupar de su historia “en lo que cada una pueda tener de singular”, sino de, mediante ejemplos,

señalar “algunas de las técnicas esenciales” que de una a otra institución “se han generalizado más fácilmente” (Foucault 2009,160 y 161). Veamos pues si del análisis de esta lista no exhaustiva de técnicas disciplinarias esenciales podemos extraer algunas tesis foucaultianas más sobre la escuela en particular.

Tesis nº 2: la escuela distribuye a sus alumnos.

La segunda tesis que encontramos es que la escuela distribuye a los individuos-alumnos en un espacio, en base a cuatro pilares. Primeramente, porque define un espacio “heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo” (clausurado), cuyo modelo es el convento y el monasterio, esa matriz eclesiástica de la que antes hablábamos (Foucault 2009, 164). Esa separación del espacio mundano tiene su justificación no solo para poder conservar “el saber validado de la época”, sino también como obligación de expandirlo y difundirlo sobre su mundo exterior como una forma del dominio de dicho mundo. Esta justificación es una de las maneras en las que la escuela enlaza con “la lógica moderna” (Pineau 2001,31).

En segundo lugar, este espacio bruto escindido del resto es dividido en zonas según “el principio de localización elemental”, a saber: “a cada individuo, su lugar, y en cada emplazamiento, un individuo” Esto tiene como objetivo “evitar las distribuciones por grupos”, las multitudes, las masas, los colectivos que se van a encontrar dentro de este espacio clausurado (Foucault 2009, 166). Así, las escuelas se dividen en zonas en las que “a cada individuo le es asignado un lugar que le confiere su localización pero también su aislamiento, sus posibilidades de comunicación y circulación”, con lo que dicha división permite saber en todo momento dónde se encuentra cualquier individuo, para poder vigilarlo, sancionarlo, examinarlo, dominarlo y en último término utilizarlo (Santiago 2017, 320).

En tercer lugar, dichos emplazamientos en los que se divide el espacio clausurado han de estar determinados no solo por la necesidad de vigilar, “de romper las comunicaciones peligrosas”, evitar las desapariciones y las pluralidades confusas, sino también por la necesidad de crear un espacio útil, en el caso de las escuelas, un espacio educativamente útil. Esta “regla de los

emplazamientos funcionales” (Foucault 2009, 167) se aplica en la escuela diferenciando “muy marcadamente los espacios destinados al trabajo y al juego, o a los destinados a los docentes o los alumnos” (Pineau 2001, 32) con lo que distribución del espacio disciplinario y función social que se pretende de ese espacio se complementan y se potencian.

Por último, esta localización de los cuerpos de la que hemos hablado “no los implanta”, lo cual simplemente los definiría en función del espacio que un cuerpo ocupara y bloquearía la opción de que fueran intercambiables entre sí, sino que “los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones”, sistema cuya unidad es el rango, “el lugar que se ocupa en una clasificación” (Foucault 2009, 169).

Foucault sitúa incluso **el momento histórico (1762)** en que el rango como esquema de clasificación entra en la escuela, y “empieza a definir la gran forma de distribución de los individuos en el orden escolar”. El rango permite que “la clase se torne homogénea”, formada por “elementos individuales” que se “desplazan sin cesar por esas series de casillas”, unas “ideales” (las calificaciones, por ejemplo) y otras “materiales” (el pupitre donde se sienta el delegado, quizás) (Foucault 2009, 170). Es decir, que estamos ante “distribuciones espaciales que atienden al grado de adquisición de conocimientos, a la conducta, e incluso a la limpieza y al nivel económico” (Santiago 2017, 320). Como bien nos señala Foucault a través de transcribir los deseos de Juan Bautista de la Salle, cualquier tipo de distinciones es susceptible de integrarse perfectamente dentro de este tipo de distribución espacial disciplinaria de los alumnos, en la que “la sala de clase formaría un gran cuadro único, de entradas múltiples, bajo la mirada cuidadosamente clasificadora del maestro” (Foucault 2009, 171).

Foucault remarca lo importante que ha sido esta nueva organización de un espacio serial en la escuela para la enseñanza elemental. Esta gran transformación técnica “permitió sobrepasar el sistema tradicional” (que dejaba totalmente ociosos y sin vigilancia al resto de alumnos que no estaban trabajando con el maestro) por un nuevo sistema, en el que se puede controlar a cada alumno en concreto y conseguir al mismo tiempo “el trabajo simultáneo

de todos". Simplemente asignando lugares individuales de la forma que hemos visto, nuestro autor entiende que se "ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje" (Foucault 2009, 170).

Tesis nº 3: la escuela regula el tiempo como medida de control.

Una tercera tesis es que la escuela mediante una nueva regulación del tiempo establece un control de las actividades de los alumnos sin parangón. Dicha regulación proviene en sus modelos anteriores a la modernidad de las comunidades monásticas. Según Foucault "sus tres grandes procedimientos: establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición" son recogidas y asimiladas por los colegios (Foucault 2009, 173). Sin embargo, esta herencia es afinada por las disciplinas, haciendo por un lado que las unidades de tiempo para las actividades sean cada vez más pequeñas ("en cuartos de hora, en minutos, en segundos") y que el tiempo empleado sea cada vez de mayor calidad, que se suprima todo lo que pueda distraer, "se trata de constituir un tiempo íntegramente útil" (Foucault 2009, 174 y 75).

Para lograr mediante la regulación temporal el control pleno de la actividad que se quiera, primero hay que descomponer la actividad o acto en sus elementos y luego inscribir el tiempo en dicho acto. Así, se consigue "la elaboración temporal del acto", su descomposición detallada en sus componentes posteriormente encadenados temporalmente, en una sucesión. Así, el tipo de control que se puede poner en práctica sobre el cuerpo que lleva a cabo la actividad es mucho más minucioso y, por ende, también el poder que conlleva dicho control. En palabras del propio Foucault, "se define una especie de esquema anátomo-cronológico del comportamiento". Dicho esquema hace posible que se alcancen nuevos grados de eficacia y rapidez cuando se definen las relaciones entre "un gesto y la actitud global del cuerpo". Es remarcable que el francés escoja como ejemplo técnico de este ajuste detallado y minucioso cuerpo-gesto el aprendizaje de la caligrafía en un niño bajo la mirada vigilante del maestro.

La relación del cuerpo con el objeto que manipula queda después de esto redefinida. Es una relación articulada, en el sentido de que "la disciplina

define cada una de las relaciones que el cuerpo debe mantener con el objeto que manipula” dibujando un “engranaje cuidadoso” (Foucault 2009, 177).

Este nivel de **minuciosidad y detalle** a la hora de regular temporalmente los gestos, los actos y las actividades permite, como efecto final, “la utilización exhaustiva del tiempo”. Opuesto al principio de no ociosidad propio de la forma tradicional de empleo del tiempo, la disciplina “plantea una utilización del tiempo teóricamente siempre creciente”, que podría resumirse como la extracción “de cada vez más instantes disponibles y, de cada instante, cada vez más fuerzas útiles”. Agotar el tiempo, más que emplearlo. Una “economía positiva” del tiempo. (Foucault 2009, 178).

Nuestro autor señala a la escuela de enseñanza mutua como diseñada bajo este mismo principio que busca “intensificar la utilización del tiempo”. Su original organización pretendía establecer múltiples actividades ordenadas, evitando la infrutilización del tiempo escolar en la enseñanza única del maestro, propia del modelo tradicional, con su “carácter lineal y sucesivo” por definición. Toda una jerarquía de “instructores y ayudantes”, así como de “normas temporales” (señales, silbatos, voces de mando) al servicio de la aceleración del aprendizaje (Foucault 2009, 179).

La escuela no solo genera sus propios usos del espacio, sino también del tiempo, como Foucault nos muestra. Así, “define ciertos momentos, días y épocas como más aptos para la enseñanza, los dosifica en el tiempo y les señala ritmos y alternancias”, además de optar por una unidades de conteo lo más pequeñas y marcadas posible para organizar la actividad escolar (Pineau 2001, 32) en pos de la idea de optimización del uso del tiempo como recurso económico de gran valor.

Tesis nº 4: la escuela acumula el tiempo que extrae.

Aquí es donde aparece la cuarta tesis, a saber, que la escuela busca acumular este tiempo que ha extraído, sumarlo y capitalizarlo. En suma, hacerse la pregunta “¿cómo organizar vidas provechosas?”. Foucault contrapone dos edictos, uno de 1667 y otro de 1737 en los que aparecen dos modelos de

escuela muy distintos, diferencias que responden a la inclusión de “una nueva técnica para ocuparse del tiempo de las existencias singulares”.

Esta se basa en cuatro procedimientos, a saber: 1) la segmentación del ciclo vital escolar en segmentos con un término concreto cada uno, 2) organizándolos de acuerdo a un esquema analítico, de menor a mayor complejidad 3) cuyo final de cada uno de esos segmentos sea una prueba que indica si el sujeto ha alcanzado el nivel adecuado, garantizando que su aprendizaje es conforme al del resto, diferenciando las habilidades individuales ,4) y la distribución de los individuos según su nivel y su antigüedad en las series correspondientes. Nuestro autor advierte que así aparece “toda una pedagogía analítica...que descompone hasta en sus elementos más simples la materia de enseñanza, jerarquiza en grados exageradamente próximos cada fase del progreso” basada en “series múltiples y progresivas” como esquema básico de la formación disciplinaria, opuesta a la formación tradicional, con su tiempo “iniciático” indiferenciado, “global”, cuyo término era una prueba única que marcaba el paso de aprendiz a maestro del oficio. Esta nueva capitalización temporal hace aparecer un “tiempo evolutivo”, lineal, integrado y orientado “hacia un punto terminal y estable” (Foucault 2009, 183-186).

Este es quizás uno de los elementos disciplinarios que aún hoy en día más claramente se observan en la escuela, con su “división en cursos y ciclos”, que responde totalmente a la caracterización foucaultiana de la acumulación para su mejor uso de los nuevos tiempos extraídos.

La forma por excelencia de esta seriación del tiempo que nos propone nuestro autor, la pieza clave, su procedimiento básico, es el ejercicio. Gracias a “su carácter repetitivo y su complejidad creciente” se revela como excelente mecanismo para imponer “actividades reiterativas y graduadas al cuerpo”, definiendo, clasificando y calificando al mismo tiempo al sujeto que se ejercita “con respecto a un objetivo o recorrido determinados y respecto al resto de los individuos” (Santiago 2017, 321).

El origen del ejercicio como pieza fundamental dentro de un programa escolar fue, una vez más, de origen religioso según señala Foucault. La idea de que dicho programa que sigue al niño “hasta el final de su educación y que

implique de año en año, de mes en mes, ejercicios de complejidad creciente” surge del grupo religioso de Los Hermanos de la Vida Común¹, que ya habían sido mencionados en la introducción como una de las fuentes originarias de técnicas y procedimientos que luego las disciplinas desarrollan y afinan (Foucault 2009, 187).

Tesis nº 5: la escuela combina fuerzas en pos de una mayor eficacia.

La quinta tesis que nos descubre Foucault es que la escuela es un aparato que para llegar a ser lo más eficaz posible, ha de componer para ello las fuerzas de los cuerpos singulares que la animan. No basta con distribuir en un espacio esos cuerpos, no basta con extraerles cantidades cada vez mayores de tiempo útil, ni de acumularlo de la forma más provechosa posible. Todos esos elementos, esas potencialidades afinadas, esas fuerzas que ha conseguido generar, han de también combinarse de la mejor manera posible.

Para ello, primeramente el cuerpo singular ha de verse reducido a su función, que no es otra que a ser una “pieza de una máquina multisegmentaria”. Pieza igualmente, las series cronológicas han de combinarse “para formar un tiempo compuesto”. Estos dos movimientos tienen como objetivo un ajuste de cuerpos y tiempos entre sí “tal que la cantidad máxima de fuerzas pueda ser extraída de cada cual y combinada en un resultado óptimo”. Es en el ejemplo de la escuela de enseñanza mutua² como un engranaje de engranajes donde Foucault observa esta dinámica en lo escolar. En esta, los alumnos mayores vigilan y enseñan a los menores, por lo que todo el mundo está ocupado finalmente o en enseñar o en ser enseñado.

Así, la escuela se convierte en ese “aparato de enseñar, en el que cada alumno, cada nivel y cada momento” en su justa combinación, están utilizados siempre en “el proceso general de enseñanza”. Pero esta “combinación cuidadosamente medida de las fuerzas” necesita de un conjunto sistemático de órdenes, de señales breves y claras, que sostengan rítmicamente dicha combinación. Foucault entiende que este “sistema preciso de mando” aplicado

¹ organización religiosa iniciada en el siglo XIV.

² Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, trad. Aurelio Garzón del Camino (México. Siglo XXI, 2009), 192.

en su límite ideal en la escuela haría que la educación fuera mediante “pocas palabras, ninguna explicación, en el límite un silencio total” tan solo roto por las diferentes señalizaciones (campanas, palmadas, gestos o la simple mirada del maestro) cuyo objetivo es una obediencia “rápida y ciega”. El alumno ha de aprender dicho código y responder de forma automática, para que el control sobre su comportamiento esté así asegurado (Foucault 2009, 193 y 194).

Tesis nº 6: la escuela individualiza según la forma en la que disciplina.

Llegados a este punto podemos entender, junto a Foucault, que la disciplina fabrica una individualidad concreta, una manera específica de ser individuo, caracterizada por ser: “celular” (gracias a las distribuciones del espacio), “orgánica” (gracias a la regulación temporal de los actos, gestos y actividades), “genética” (gracias a la acumulación/capitalización del tiempo) y “combinatoria” (gracias a que en último término busca combinar entre sí las nuevas fuerzas que ha generado para obtener aún mayor eficacia) (Foucault 2009, 195).

Estos cuatro rasgos serán pues reconocibles en los individuos-escolares gracias a su condición de sujetos disciplinarios, con lo que cual llegamos a nuestra sexta tesis, a saber: el alumno como sujeto disciplinario deviene en individuo celular, orgánico, genético y combinatorio, tal como estas nociones son entendidas por Foucault. Es de esta manera particular cómo ha de entenderse que la “disciplina fabrica individuos” o, en otras palabras, “endereza conductas”. Este encauzamiento es la función principal del disciplinamiento, y es posible gracias al uso por parte del poder disciplinario de tres “instrumentos simples: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación” en el examen (Foucault 2009, 199) que van a ser puestos en la mesa de disección foucaultiana en el segundo apartado de “Disciplina”.

Tesis nº 7: la disciplina escolar niega la posibilidad de todo lo que no sea una relación pedagógica desigual.

Una de las maneras en las que Foucault define el ejercicio de la disciplina es como “coacción mediante el juego de la mirada”, coacción que ha de ser posible gracias a dispositivos de corte arquitectónico. Dicha arquitectura

encontraría su principio en “hacer visibles a quienes se encuentran dentro”, permitiendo un “control interior, articulado y detallado”, un observatorio cuya función sea “la transformación de los individuos”, su fabricación meticulosa en una individualidad concreta tal y como hemos visto anteriormente (Foucault 2009, 200 y 201).

Es el mundo militar el que presta a la escuela toda una arquitectura en la que “los lugares de paso, las transparencias en las puertas, las tarimas, la disposición en los comedores, etc.,” son afines a esta función de vigilancia jerarquizada, de control a través de la mirada por parte de un superior (Santiago 2017, 322). En la organización del mundo de la enseñanza se despliega dicho instrumento de la vigilancia jerárquica a partir de una miríada de funciones de vigilancia distintas entre los mejores alumnos seleccionados por el profesor (oficiales, auxiliares, decuriones, intendentes, observadores, visitantes, etc.). Esta vigilancia “definida y regulada” se encuentra perfectamente imbricada con la función pedagógica en estos ejemplos, queriendo Foucault remarcar que esta no es “una pieza agregada o adyacente”, sino que es un mecanismo inherente a la enseñanza que “multiplica su eficacia” (Foucault 2009, 205 y 206).

El efecto que este tipo de vigilancia tiene es el “establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno” en la que “la desigualdad es la única relación posible entre los sujetos”, negándose que puedan llegar a ser iguales en algún punto o momento futuro (aspecto que sí contenía la antigua corporación medieval, con su esquema maestro-aprendiz). El control en este tipo de relación asimétrica se vuelve constitutivo de la misma, e incluso “se repite entre el docente y sus superiores jerárquicos” (Pineau 2001, 36).

Por lo cual podemos afirmar como nuestra tesis séptima que la escuela se encuentra constituida por un instrumento de poder, la vigilancia jerarquizada, que niega a docente y a alumno la posibilidad de una relación que no sea asimétrica, desigual.

Tesis nº 8: la escuela normaliza.

El segundo instrumento del poder disciplinario, la sanción normalizadora, responde a dos elementos: su carácter de sanción, y su carácter de norma. Por un lado, las disciplinas establecen una “infra-penalidad”, un conjunto de castigos, sanciones y prohibiciones que “califican y reprimen un conjunto de conductas” relativamente indiferentes y que no son ni tenidas en cuenta por “los grandes sistemas de castigo”. Estas sanciones son disciplinarias, en el sentido de que son castigos que marcan tanto el delito, la “falta”, como la “ineptitud” en las tareas. Para corregir tanto una cosa como otra, el castigo en sí es en forma de ejercicio, es la repetición insistente, redoblada, de aquello que no se ha hecho o se ha hecho mal.

Esta infra-penalidad es además un sistema doble, de premios y castigos, que “la justicia escolar ha llevado muy lejos”, con “una microeconomía de privilegios y de trabajos o ejercicios como castigo” con sistemas de puntos canjeables que sirven “a los alumnos para eximirse de las penitencias”. El efecto de esta microeconomía es “una diferenciación que no es de los actos, sino de los individuos”. Aparecen así en el aula “buenas” y “malas” personas, buenos y malos alumnos. Y conforme más exacta sea esa sanción, cuanto más meticulosa sea, más “calibra los individuos en verdad” y más legitimada y naturalizada se encuentra la diferenciación en las consciencias de los individuos sancionados.

El sistema de relaciones con el rango como unidad básica del que hemos hablado en páginas anteriores en nuestro análisis sobre el espacio disciplinario y sus distribuciones también se revela como “una recompensa o un castigo”. Ascender en la escala de rangos del aula y retroceder o ser degradado son dos momentos más en el juego de gratificación-sanción, que permiten tanto castigar como clasificar.

Es decir que “el arte de castigar en el régimen del poder disciplinario no tiende ni a la expiación ni a la represión”. Más bien, se preocupa por no dejar punto sin atravesar, controlando “todos los instantes de las instituciones

disciplinarias”, comparando, diferenciando, jerarquizando, homogeneizando y excluyendo, o en una palabra, normalizando (Foucault 2009, 208-213).

He aquí nuestra octava tesis: la escuela normaliza a sus alumnos. Prescribe la homogeneidad dentro del aula, pero es justo gracias a esa prescripción que puede llevar a cabo su verdadera función de individuación. Gracias a que hay una norma, aparecen sus desviaciones, que son encuadradas en niveles que hacen posibles las diferencias individuales, diferencias que permiten a su vez la clasificación y jerarquización. “La norma homogeneiza a la par que jerarquiza a los individuos” (Santiago 2017, 323).

Foucault entiende que “Lo Normal” se instaura en la educación como principio de coerción a través de la idea de la estandarización educativa “y el establecimiento de las escuelas normales” (Foucault 2009, 214).

Tesis nº 9: la escuela para a ser el lugar de elaboración de la pedagogía.

El tercer y último de los instrumentos propios del poder disciplinario es, como ya adelantamos, el examen, que Foucault define como “una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar”, es decir, una técnica en la que se dan la mano las dos anteriores, y por ende, en la que se encuentran superpuestas las relaciones de poder y las relaciones de saber de una manera muy notoria y visible. Poder examinar, establecer la relación de examinado-examinador, es la condición necesaria para que pueda constituirse un saber sobre aquello que se ha examinado, saber que posteriormente servirá para descubrir nuevas y más eficaces relaciones de poder, de formas de dominación (Foucault 2009, 215).

La escuela a la luz de esta doble lógica pasará a “ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su extensión la operación de enseñanza”. A través de una comparación sin fin de cada alumno con todos los demás, es posible medir y sancionar. Se ejerce el poder de examinar, que no solo sanciona un aprendizaje, asegurando la transmisión de un saber (el del maestro al alumno) sino que “toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro” y permite en base a ese saber desbloquear epistemológicamente una nueva ciencia.

Así, aparece aquí nuestra novena tesis: “la escuela para a ser el lugar de elaboración de la pedagogía” (Foucault 2009, 217). Y es precisamente gracias al examen que esto es posible.

Tres son las maneras en las que nuestro autor caracteriza esa “cierta forma de ejercicio del poder con cierto tipo de formación del saber” que para él responde al mecanismo interno del examen.

Para empezar, el examen invierte el principio tradicional de “el poder es lo que se ve”, por el de “son los sometidos los que tienen que ser vistos”. Esta inversión es lo que garantiza la esencia del poder, puesto que “un examen infinito” implica ser objeto (valga el juego de palabras) de una objetivación de la que no se puede escapar, sujeto forzado a iluminarse.

Seguidamente, este campo de iluminación, de vigilancia en el cual son colocados los individuos “los sitúa igualmente en una red de escritura”, en “un sistema de registro” cuya función es captar aquellos rasgos individuales que el examen estime y que se encuentran codificados en “códigos de individualidad disciplinaria”. En el caso de la enseñanza, los rasgos que se busca captar son “la aptitud de cada cual, situar su nivel y su capacidad, conductas y hechos destacados,...etc.” (Foucault 2009, 218-220).

Finalmente, de este nuevo principio de iluminación del sometido por un lado y del registro de aquellos rasgos singulares que “la mirada de un saber permanente” observa en el sometido como objeto visible, analizable y descriptible por otro, el examen “hace de cada individuo un caso”. Un objeto para un saber y para un poder. El individuo “en su individualidad misma, tal como se le puede describir, juzgar, medir y comparar con otros;...y cuya conducta hay que encauzar o corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir, etc.” (Foucault 2009, 222).

El examen se encuentra en su hábitat natural en el ámbito escolar, tanto es así que deriva de dicho ámbito su “campo semántico específico” aunque no es una figura de disciplina exclusiva de este, como bien estaría de acuerdo Foucault, pues “acompaña a los individuos también fuera de las puertas de la escuela” (Urraco & Nogales 2013, 161).

Tesis nº 10: la escuela es el lugar específico donde “niño” pasa a ser “adulto desviado”.

Justo antes de acometer el que será el último apartado de esta tercera parte de *Vigilar y castigar* que tan detalladamente estamos analizando, conviene detenernos en una afirmación que va a dar pie a nuestra décima tesis. Dicha afirmación reza: “en un sistema disciplinario, el niño está más individualizado que el adulto”. Esto quiere decir que la individualización, que es un efecto del ejercicio del poder disciplinario como ya hemos visto, se ejerce más fuertemente en el ámbito de la enseñanza sobre el niño con miras a su moldeamiento como futuro adulto. Y esto también se observa en el adulto, al que se lo individualiza también “siempre buscando lo que hay en él todavía de niño”. Así, podemos en base a todo esto establecer nuestra décima tesis: la escuela es la institución que permite a la sociedad establecer el mecanismo individualizante de la “niñez” como figura desviada, anormal, del adulto.

Con esta décima tesis llegamos al apartado de “El panoptismo”. En él, Foucault compone una imagen del Panóptico de Bentham³ como la figura arquitectónica que en su análisis nos da una de las clave de bóveda de la sociedad moderna. El Panóptico benthamiano es “una especie de huevo de Colón en el orden de la política” (Foucault 2009, 239). Surge como contraposición tanto del modelo de las disciplinas de excepción, disciplinas-bloqueo centradas en funciones negativas necesarias para detener un mal concreto (como la peste), como del modelo de poder vinculado al ejercicio de la soberanía propio del esquema monárquico. Foucault entiende el esquema panóptico por el contrario como una disciplina-mecanismo, un dispositivo funcional que no bloquea en su ejercicio del poder sino que por el contrario vuelve dicho ejercicio “más rápido, más ligero, más eficaz” (Foucault 2009, 242). Y que se define como una nueva física del poder, que se sitúa a nivel de los cuerpos y sus relaciones y no en la persona del rey.

En cuanto a nuestro análisis de la especificidad de la escuela como institución disciplinaria, este apartado no nos aporta excesiva información

³ Jeremías Bentham (4 febrero 1748 - 6 junio 1832), filántropo y político considerado como el fundador del utilitarismo (Abbagnano 1991a, 257).

nueva en lo que respecta a la escuela y sus mecanismos de poder-saber de puertas para dentro. El Panóptico es un dispositivo de poder basado en la mirada, el mismo tipo de poder basado en la mirada que ya hemos analizado como constitutiva de los tres instrumentos disciplinarios básicos.

Se basa en el principio “de que el poder debía ser visible e inverificable”. Visible, para que el sujeto vigilado tuviera siempre presente que podía ser vigilado. Inverificable, para que el sujeto vigilado no pudiera en ningún momento saber a ciencia cierta cuando era efectivamente vigilado y cuando no. En ese sentido, el Panóptico es “una máquina de disociar la pareja ver-ser visto”. El efecto que con este principio se consigue es inducir “un estado consciente y permanente de visibilidad”, de saberse vigilado, que introduce un elemento automático en el funcionamiento del poder. Conseguir generar mediante un aparato arquitectónico un poder con tal perfección que llevado a su momento ideal vuelva incluso innecesario su ejercicio, porque los propios sujetos se hallan “insertos en una situación de poder de la que ellos mismos son los portadores” (Foucault 2009, 233). Esto puede darnos una idea más de conjunto sobre cómo generan efectos automáticos los instrumentos y procedimientos disciplinarios en la escuela, pero no para distinguirla del resto de instituciones disciplinarias.

Los demás efectos del Panóptico, como son por un lado la desindividualización del poder que permite, y por otro lado que el elemento externo, directamente coactivo, del poder pueda volverse mucho más ligero, son características también demasiado generales que responden a la intención de nuestro autor de hacer del Panóptico un modelo general de funcionamiento de “las relaciones de poder en la vida cotidiana de los hombres” (Foucault 2009, 237). Pero no aportan nada nuevo a nuestro intento de recopilación de tesis sobre la escuela en *Vigilar y castigar*.

Sin embargo, en el momento en que Foucault propone la elevación del Panóptico a panoptismo, de esquema arquitectónico concreto a diagrama general e ideal de un mecanismo de poder definidor de una sociedad, aparece un punto de vista nuevo en nuestro análisis: la escuela vista de puertas para fuera. Las disciplinas se extienden a toda la sociedad, y en ese proceso, se

multiplican sus establecimientos, pero “sus mecanismos tienden a desinstitucionalizarse”, a salir de sus espacios cerrados, y “se descomponen en procedimientos flexibles de control que se pueden transferir y adaptar”. Esto da pie a nuestra undécima y última tesis, que es que la escuela, como partícipe del esquema-panóptico, tiende a aumentar su ámbito de control, se sale de sí misma en su ejercicio disciplinario.

Tesis nº 11: la escuela se sale de sí misma en su función disciplinaria.

A su papel de vigilancia interna, del que ya hemos comentado sus procedimientos e instrumentos, se añade una función de “vigilancia externa”. Se generan a partir de ella “observatorios sociales”, nuevas maneras de control, de penetrar hasta los adultos, hasta el nivel familiar. En pocas palabras: se busca el control de los padres por parte de la escuela a través de sus hijos-alumnos. No solo debe la escuela “formar niños dóciles; debe también permitir vigilar a los padres, informarse de su modo de vida, de sus recursos, de sus costumbres” (Foucault 2009, 244).

Hasta aquí llega nuestra búsqueda y análisis de las ideas fundamentales en torno a la escuela que pueden desprenderse de “Disciplina”, la tercera de las cuatros partes en las que está dividido *Vigilar y castigar*.

II. COMENTARIO CRÍTICO

Una vez completado nuestro análisis textual, vamos a proceder a comentar de forma crítica las once tesis que hemos obtenido. Pretendemos con ello arrojar luz sobre la posible potencia que estas tengan para caracterizar efectivamente la práctica escolar cotidiana. A continuación, llevaremos a cabo un bosquejo de la recepción del pensamiento de Foucault en la educación, seguido de un breve apartado de críticas a dicho pensamiento, para finalizar nuestro trabajo con las conclusiones sobre el mismo.

Tesis nº 1: la escuela es una institución disciplinaria.

Empezamos por la que es sin duda la tesis que se encuentra en el origen y fundamento de las demás, es decir, que la escuela es una institución disciplinaria. Que la escuela es un lugar privilegiado en el ejercicio de las disciplinas es una idea que encuentra su respaldo para empezar en la prolífica “generación de dispositivos específicos de disciplinamiento” que en esta se dan. Igual que otros procesos disciplinarios, la escuela “construyó dispositivos de producción de los cuerpos dóciles” específicamente propios. “La invención del pupitre”, el ordenamiento en filas de estos, típica en la conformación espacial del aula, “la asistencia diaria obligada y controlada, tarimas, campanas, aparatos psicométricos, tests y evaluaciones, alumnos celadores, centenares de tablas de clasificación en miles de aspectos de alumnos y docentes, etcétera” son ejemplos de ello (Pineau, 2001, 36). La generación de toda esta miríada de dispositivos específicos no puede ser entendida al margen de un análisis de la escuela que nos dé una perspectiva de algo más que un mero aparato de transmisión de saber.

Junto a Foucault, hemos visto que este tipo de poder genera docilidad política y utilidad económica, en un doble juego que hace posible “el despegue económico de Occidente” basado en “una acumulación del capital” y en nuevos “métodos para dirigir la acumulación de los hombres” (Foucault 2009, 254). Se necesita un control de los individuos “a lo largo de toda su existencia” para poder sujetarlos a un aparato de producción (Foucault, 2009, 39), por lo que se vuelve indispensable que las primeras etapas de la vida deban también ser

vigiladas y correctamente modeladas. La escuela aparece una vez más como respuesta a dicha necesidad.

Además, el crecimiento de las poblaciones durante los siglos en los que Foucault asienta el nacimiento de las disciplinas implica que el ejercicio del poder ha de alcanzar nuevos niveles de colectividad, aumentando además el nivel de precisión y de refinamiento. Se busca en el poder moderno “coaccionar sobre el colectivo sin anular la actuación sobre cada uno de los individuos en particular”. Por lo tanto, la escuela presenta otro rasgo identificador de las disciplinas, que es su condición de “fenómeno colectivo” y que provoca todo un mundo nuevo de prácticas educativas que el antiguo “método preceptorial de la enseñanza individual” no permitía. Prácticas educativas como “los sistemas competitivos, los castigos individuales, los promedios o la emulación por un lado, y el trabajo grupal, la disciplina consensuada o las prácticas cooperativas” (Pineau 2001, 33), elementos que se observan incluso hoy en día en las aulas.

Tesis 2-6

La escuela distribuye a los alumnos en un espacio (2), mediante una nueva regulación del tiempo establece un control de las actividades de los alumnos sin parangón (3), busca acumular este tiempo que ha extraído (4), es un aparato cuya maximización de su eficacia depende de componer para ello las fuerzas de los cuerpos singulares que la animan (5), como efecto de todo lo anterior el alumno deviene en individuo celular, orgánico, genético y combinatorio (6).

La escuela toma el cuerpo de cada alumno en su existencia espacial y temporal, aplicándole un ordenamiento en términos de división, distribución, alineamiento, series (en el espacio), movimiento y secuenciación (en el tiempo). Capitaliza ese nuevo tiempo útil que ha generado acumulándolo para un mejor aprovechamiento en las vidas escolares de sus alumnos. Pone dichos elementos espaciotemporales acto seguido en combinación para aumentar la sinergia colectiva. Y de todos estos procesos surge una nueva manera de ser individuo, producida a partir de esta matriz de distribuciones, actividades reguladas, acumulaciones y fuerzas en qué consiste la escuela moderna.

Se observa fácilmente cómo estos principios actúan en el ámbito escolar. El establecimiento de “clases homogéneas, alineamientos por grupos de edad, sucesión de materias enseñadas” no son más que su puesta en práctica. Así, se consigue que “cada alumno ocupe un lugar según su jerarquía de saber y capacidad” (Urraco & Nogales 2013, 156).

El tiempo y su uso típicamente disciplinario se ve reflejado “en el horario escolar”, donde se encarnan “una serie de virtudes como son: regularidad, exactitud, puntualidad, premura...”. Por otra parte, el “programa escolar es entendido en el ámbito académico bajo la forma disciplinaria del ejercicio”, que como ya vimos es la forma por excelencia de la seriación del tiempo en Foucault (Urraco & Nogales 2013, 157).

El currículo, en el que se da un ordenamiento previo al acto de enseñanza de los contenidos que se considera que se debe impartir (Pineau 2001, 37) también es otro elemento en que se observan los principios que animan nuestras tesis arriba sugeridas. Amén de en el saber escolar en sí, que se crea a partir de la descontextualización del saber científico y de su graduación, de su adaptación al alumno, de su ordenamiento en unidades... “la escuela no crea conocimientos científicos ni es un lugar real de su utilización”, pero se basa en éste para generar su tipo de saber específico (Pineau 2001, 38).

En dichos contenidos se privilegian “los procesos intelectuales como leer, memorizar, razonar, observar, calcular, sintetizar, etc.”, que tienen como condición de posibilidad la inmovilidad del cuerpo del alumno (Pineau 2001, 46). Así se entiende que el control del espacio, de los tiempos y por ende de los movimientos fuera visto como íntimamente necesario en el proceso educativo.

En definitiva estas cinco tesis pueden ser reunidas en el mismo grupo porque responden en última instancia a la idea de la escuela como “espacio educativo total”, un lugar cerrado en sí mismo, donde todo lo que sucede en sus subespacios funcionales (aulas, pasillos, comedores, patios, sanitarios...) es potencialmente una “experiencia intrínsecamente educativa a las que son sometidos, sin posibilidad de escape, los alumnos (Pineau 2001, 32).

Tesis 7: La escuela se encuentra constituida por un instrumento de poder, la vigilancia jerarquizada, que niega a docente y a alumno la posibilidad de una relación que no sea asimétrica, desigual.

El triunfo del método de enseñanza simultáneo en el siglo XIX genera una “organización del espacio, el tiempo y el control de los cuerpos” en las escuelas que otorga al docente “un lugar privilegiado en el proceso pedagógico” (Pineau 2001, 46). Si a esto le añadimos que “el docente se presenta como el portador de lo que no porta el alumno”-alumno que, recordemos, se basa en la figura del infante, del niño, que como ya vimos es concebido como la desviación del adulto en la sociedad moderna- no es de extrañar que entre esas dos posiciones se dé, de forma constitutiva, una relación de vigilancia basada en la desigualdad.

Tesis 8: La escuela normaliza a sus alumnos.

Forma parte constitutiva evidente de la realidad cotidiana del aula lo que Foucault llama infra o micropenalidad. Dicha penalidad que se sitúa como ya vimos por debajo de la ley, tiene en la escuela toda una serie de objetos de sanción, tanto “del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas) como de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes incorrectas, gestos impertinentes, suciedad)...” (Foucault 2009, 208). Es tal su inherencia al mundo escolar, que los propios alumnos incorporan a su léxico dichos conceptos (“me han puestos tres retrasos esta semana”, por ejemplo).

El hecho de que el monopolio del “capital cultural institucionalizado” del que hace gala el sistema escolar (las titulaciones) se vea unido a esos “sistemas propios de clasificación y de otorgamiento de sanciones positivas o negativas” (Pineau 2001, 38), esa infrapenalidad de la que hablábamos, provoca que la normalización que esta lleva a cabo tenga efectos fuera de la escuela. Si castigar es ejercitar, tal y como defiende Foucault, la amenaza de repetir los cursos “no aprovechados lo suficiente” y la clasificación social en forma de aprobado o suspenso, de uno o cero, de todo o nada, genera una

presión constante que “es inevitable, en términos de desviación moral y estadística” (Urraco & Nogales 2013, 160 y 161).

Tesis 9: la escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía.

Esta tesis es, junto con la primera, la que más explícitamente se encuentra formulada en *Vigilar y castigar*. Y es también la que más fácilmente encuentra un sentido histórico, ya que permite no solo ver a la pedagogía como efecto de “la ruptura con la escolástica en la modernidad”. No solo la necesidad de diferenciar el método de saber del de aprender posibilitó la aparición de esta ciencia, puesto que en el siglo XVII ya esta discusión se estaba dando “como espacio de reflexión medianamente autónomo”, más aún puramente teórico. Pero no fue hasta los siglos XVIII y XIX que “el campo pedagógico se redujo al campo escolar” (Pineau 2001, 34) y que la pedagogía pudo establecer su campo de pruebas propio.

Como ya explicamos en su momento, el establecimiento de la pedagogía está íntimamente ligado al instrumento disciplinario por antonomasia, el examen, que es a la vez técnica de saber y de poder. En cuanto a dicho instrumento, la escuela es su lugar natural, ya que no hay ninguna otra institución, disciplinaria o no, que haya establecido “que todo saber que circula en su interior debe ser sometido a exámenes y evaluaciones, y puede ser calificado” (Pineau 2001, 38) con la rotundidad con la que lo ha hecho y hace la escuela.

Esta importancia del examen en la escuela es evidente desde la perspectiva foucaultiana, puesto que si la escuela busca modelar a través de la clasificación y la vigilancia, el examen permite poner delante de los ojos de cada cual “su propia individualidad”, el “rótulo de su propia singularidad”, que consiste en el conjunto de “los rasgos, las medidas, los desvíos, las notas que lo caracterizan y hacen de él, de todos modos, un caso” (Foucault 2009, 223). Es fácil ver lo acertado de esta idea, ya que la investigación educativa y científica actual, basada en estudios estadísticos, es heredera de esta concepción del individuo-alumno como “caso” (Santiago 2017, 323).

Tesis 10: la escuela es la institución que permite a la sociedad establecer el mecanismo individualizante de la “niñez” como figura desviada, anormal, del adulto.

Esta tesis permite entender la función de la moderna definición de la infancia, definición que recorre durante mucho tiempo diferentes caracterizaciones: “hombre primitivo, "buen salvaje", perverso polimorfo, futuro delincuente o loco, sujeto ingenuo, egoísta, egocéntrico, pasional, etc.” todas ellas negativas en base a su “incompletitud”. Así, la infancia ha de ser necesariamente “la etapa educativa del ser humano por excelencia” en la que se lo completa con lo que le falta para ser adulto. Por el contrario, la figura del adulto analfabeto se entiende desde la figura de la infancia, analfabeto se hace sinónimo de infantil. Y en pos de lograr esa completitud, la vida del niño ha de escolarizarse, con todo lo que hace en el día (la hora a la que se acuesta y a la que se levanta, su tiempo libre, etc.) enfocado a su condición de escolar, tal como vemos que efectivamente ocurre en nuestra sociedad (Pineau 2001, 35).

Tesis 11: la escuela, como partícipe del esquema-panóptico, tiende a aumentar su ámbito de control, se sale de sí misma en su ejercicio disciplinario.

Nos hemos centrado con las demás tesis en los efectos de poder disciplinario hacia el interior, en los cuales el protagonista es el niño, como no puede ser de otra manera, como blanco primario de las disciplinas que quieren modelarlo mediante instrumentos concretos como el examen para lograr en él también una individualidad concreta, isomorfa a la escuela. Sin embargo, esta última tesis permite arrojar luz a un efecto exterior de la escuela como institución disciplinaria. Este efecto tiene como blanco no al alumno, sino al maestro, que ve como su estatuto de maestro le persigue también fuera de la escuela, exigiendo de él que sea un modelo moral de vida pública (Pineau 2001, 35). La escuela persigue a alumno y maestro fuera del recinto escolar y de su horario propio, pero como vemos, de diferente manera.

El modelo panóptico es pues como ya vimos definible en términos de vigilancia y castigo, en términos de una “omnidisciplina”, que bien podemos también caracterizar como “una educación total a la que el individuo se

encuentra sometido” (Urraco & Nogales 2013, 164) ya sea este alumno o maestro.

III. LA RECEPCIÓN DE LAS TESIS DE M. FOUCAULT EN EL ÀMBITO DE LA EDUCACIÓN

Aunque el propio Foucault afirmara que las disciplinas y sus procesos se encuentran en decadencia en la actualidad, no han desaparecido ni mucho menos. Se encuentran imbricadas con las nuevas formas de poder, y por ende es aún muy necesario el pensamiento foucaultiano “en el panorama educativo actual”, en el que “los procedimientos, instrumentos o dispositivos del poder disciplinario estudiados por el pensador siguen manifestándose en la institución escolar” (Santiago 2017, 325).

Así, internarse en Foucault y su universo conceptual sigue valiendo la pena para aportar al debate sobre “las mejoras del sistema educativo de los países occidentales”, dándonos una perspectiva original de cómo abordar la reconfiguración de las relaciones docente-alumno. Vigilar y castigar se revela pues como un “clásico de referencia” en la bibliografía complementaria de cualquier asignatura cursada por los futuros “profesionales del ámbito educativo”.

A nivel teórico, Foucault puede enlazarse con propuestas y autores tan dispares y potentes como la noción de la noción de “currículum oculto”, planteada por Illich”, o con “las tesis clásicas de Weber sobre la racionalidad y la racionalización” propias del sistema burocrático que fundamentaría la Modernidad para este autor (Urraco & Nogales 2013, 154 y 155).

La pedagogía alternativa no ha sido ni mucho menos inmune a los análisis foucaultianos, y diversas de sus corrientes y autores han entablado un diálogo con Foucault, basado en un esfuerzo “por sentar las bases de un nuevo modelo de relaciones sociales en las aulas”. (Urraco & Nogales 2013, 165). Nuestro autor es también fundamental para todos aquellos autores que denuncien el juego de ocultación en el que consiste la pedagogía, que se presenta a sí misma como “mera mediadora para el desarrollo de los sujetos”

cuando en realidad forma parte de su producción activa, los constituye a priori (Santiago 2017, 319).

A M. Foucault se lo usa para pensar la educación no solamente como un texto-guía para entender de qué hablamos cuando hablamos de educación, o incluso como una propuesta teórica acabada que podría ser aplicada a dicho ámbito educativo, sino simple y llanamente como “una caja de herramientas”, metáfora que evoca “una perspectiva, una manera de mirar, de analizar, de trabajar” en y sobre la escuela (Garcés et al. 2005, 7).

A partir de Foucault es posible, “para la historia de la educación y la pedagogía” el llevar a cabo incursiones en el pasado cercano que saquen a la luz “las intrincadas prácticas de control” que forman parte de la enseñanza occidental, amén de cómo funcionan “las prácticas de subjetivación”, de producción de personas, que se dan en la escuela. Las preferencias de dichas incursiones se concentran en “la crítica de los procesos de normalización” (Garcés et al. 2005, 12 y 13) que se engloban dentro de uno de los tres tipos básicos de preguntas de las que el proyecto de Foucault se hacía cargo, a saber: cómo nos hemos constituido como sujetos que ejercemos o soportamos las relaciones de poder. En los estudios que se detienen en ellas, se examina tanto a nivel micro como a nivel macro. Por el lado micro, se desciende hasta “los rituales de la sala de aula, los documentos y registros escolares, las prácticas de evaluación, etc.” Por el lado macro, se busca ver las posibles relaciones de fortalecimiento entre “las prácticas escolares y los discursos pedagógicos” por un lado y “el carácter disciplinar de las sociedades modernas” por otro.

Sin embargo, el pensamiento de Foucault es suficientemente sugestivo como para que no solo el ámbito de la pregunta por el poder tenga fuerza académica. Se llevan a cabo estudios en el ámbito de las preguntas basadas en cómo nos hemos constituido como sujetos de nuestro saber que pretenden hacer visible históricamente que “la infancia y los saberes pedagógicos no mantienen entre sí relación de causalidad o precedencia, sino por el contrario, se desarrollaron articuladamente, reforzándose mutuamente a lo largo de los últimos tres o cuatro siglos”. También surgen estudios que problematizan

verdades no naturales sobre la educación escolar, como “el niño como el buen salvaje, la escuela como camino para la mayoría de edad, la necesidad de la escuela de ejercer la tutela moral sobre las futuras generaciones, etc.” e incluso estudios que problematizan del mismo modo, es decir, poniendo entre paréntesis la naturalidad de “las articulaciones entre conocimiento biológico e investigación educativa”, con la que por ejemplo el saber sobre la biología se basa.

El tercer dominio o batería de preguntas acerca de cómo nos hemos constituido como sujetos morales de nuestras acciones también ha suscitado interés en términos pedagógicos, a pesar de la dificultad en la que se haya, puesto que Foucault no llevó a cabo consideraciones específicas sobre la escuela en este campo. Sin embargo, los autores que están desarrollando las discusiones en este dominio compensan esta falta. Sus esfuerzos se centran en explorar mediante tecnologías como por ejemplo la lectura, que a través de la narración de sí puede generar experiencias de uno mismo como alumno, como infante, que no estén circunscritas a la individualización y a la normalización reglamentada de la escuela moderna (Garcés et al. 2005, 244-249).

IV. CRÍTICAS A LAS TESIS DE M. FOUCAULT

A pesar de que el pensamiento de Foucault, por todo lo anteriormente dicho, pueda parecer un instrumento inmejorable para una gran cantidad de objetivos, tanto académicos como prácticos, se vuelve imperioso señalarle una serie de deficiencias. Algunas de ellas son aportadas por el que escribe, otras son llevadas a cabo por autores cientos de veces más respetables.

Por mi parte, destacar que **la tesis que mantiene Foucault en cuanto al carácter democrático de las instituciones panópticas, cuyo ejercicio del poder según él es intrínsecamente abierto al resto de la sociedad, me parece incorrecta.** El secretismo marca las instituciones modernas, que son abiertas al control democrático en teoría y totalmente refractarias a él en la práctica.

Afirmar que “el dispositivo disciplinario estará democráticamente controlado, ya que será accesible sin cesar al gran comité del tribunal del mundo” me parece desacertado para describir la realidad de las instituciones que participan del esquema panóptico. Por otra parte, pienso que desde un punto cuantitativo, de la muestra de registros históricos en cuanto a modelos pedagógicos de los siglos XVII, XVIII y XIX, nuestro autor peca de usar poca cantidad de ellos y sobretodo de no buscarlos más allá de sus propias fronteras. Son, en definitiva, ejemplos muy potentes, pero escasos y exclusivamente franceses, aspectos que han de tenerse en cuenta a la hora de valorar en global *Vigilar y castigar* desde el punto de vista de la historia de la educación.

Otra crítica que se podría hacer es que el proyecto foucaultiano en el ámbito escolar-académico nos lleva a una paradoja, a saber: si lo que se busca criticar en último término en dicho proyecto son las supuestas esencialidades que nos constituyen para entenderlas (y entendernos) como construcción histórica, como contingencias, lo primero que se cae es la verdad como algo trascendental, ahistórico. Por consiguiente “nunca podremos hablar sin estar dentro de un régimen de verdad”, de la forma histórica de la verdad que nos haya tocado vivir. Por lo que el propio discurso de Foucault estará obligatoriamente inscrito en esa paradoja y, por lo tanto, se encontrará intentando hundir el mismo barco que lo mantiene a flote. “Pretender hablar desde fuera de un régimen de verdad nos puede conducir, o a los solipsismos de una estética privada, o a renunciar a aquello mismo que hizo posible el pensamiento del buen profesor Foucault: la Academia, la escuela moderna”, por lo que el proyecto foucaultiano siempre será en lo educativo necesariamente un proyecto de reforma, por mucho que esa reforma sea tan potente como solo el pensamiento foucaultiano es capaz (Garcés et al. 2005, 106).

Derrida, filósofo contemporáneo de Foucault, y Lawrence Stone, anciano historiador sociológico, lanzaron sus propias críticas a nuestro pensador, críticas que merecen la pena tener en cuenta para cerrar este breve apartado.

El primero criticó a Foucault que, teniendo en cuenta cual era el tipo de empresa comenzada por este autor, el período a partir del siglo XVII, era demasiado limitado y que debía retrotraerse a la Antigua Grecia. En cuanto a Stone, abogaba por eliminar el proyecto foucaultiano debido a que era un mal ejemplo de “historia empírica”, con una metodología incorrecta en cuanto a los datos históricos. Sin embargo, Stone cae aquí en un error lógico evidente, que es que **unos malos datos no llevan irremediablemente a invalidar la teoría**. Lo que hay que discutir, si acaso es discutible, sería la verdad o no de la conclusión del proyecto foucaultiano (Ball 1993, 45 y 46).

CONCLUSIONES

A partir de este trabajo hemos podido comprobar que, al menos en lo que se refiere a *Vigilar y castigar*, el aparatage conceptual de Foucault es perfectamente capaz de dotarnos de ideas potentes y fructíferas para a lo que una crítica de la escuela moderna se refiere. Esto es así porque un análisis llevado a cabo por dicho aparato conceptual lleva necesariamente a entender lo estudiado, su objeto (que en este caso es la disciplina escolar) en sus posibilidades, en los efectos que es capaz de producir, en su positividad.

La concepción que Foucault nos propone del sujeto como constituido espaciotemporalmente, es decir, de un sujeto contingente, atenta contra el sujeto cartesiano, sede de la identidad misma, con sus características de inmutabilidad, universalidad y esencialidad. Atacar dicha concepción es atacar la línea de flotación de las corrientes actualmente dominantes en educación, que entienden que están construyendo no al sujeto mismo, sino desarrollando su autonomía, su independencia y finalmente su emancipación (Santiago 2017, 318).

Además, gracias a Foucault puede comprenderse en mayor profundidad el origen de la escuela “como un acontecimiento en el orden moral y político” ya que esta se fundamenta en “pautas de comportamiento y disciplinamiento” que complementan y multiplican las posibilidades de la enseñanza (Garcés et al. 2005, 132) desde sus orígenes hasta ahora. Gracias a Foucault es más fácil

destapar a la escuela en su imagen natural de simple institución transmisora de conocimiento. Gracias a Foucault puede comprenderse en definitiva la respuesta a la pregunta de cómo la escuela se ha convertido en una de las piezas centrales del gobierno de las poblaciones, respuesta que pasa por una imagen de esta increíblemente detallada, basada en un análisis que va desde sus mínimos componentes (espacio y tiempo), sus articulaciones y efectos, pasando por sus instrumentos concretos de moldeamiento, y por último por las maneras en las que se ensambla con el resto de la sociedad.

E incluso más allá de esta pregunta, que es la que englobaría el presente estudio y que recibe respuesta más o menos definida como hemos visto en *Vigilar y castigar*, surgen a partir de esta obra irremediamente nuevas cuestiones, también esbozadas en dicho libro y en este su análisis, como no podía ser de otra manera. Por ejemplo, la pregunta por la emergencia histórica del papel de los niños en la sociedad moderna y por ende, en la escuela. ¿Cuándo se descubre la infancia como etapa de enseñanza por excelencia? ¿Mediante qué mecanismos se estructuran todas las prácticas de intervención y moldeamiento sobre el infante? (Garcés et al. 2005, 158 y 160).

¿O cual sería el papel de un “experto foucaultiano” en la escuela si se le diera la oportunidad? ¿Pondría en marcha a lo mejor maneras de describir la escuela que no fueran tanto a favor del ejercicio de las disciplinas y si más a favor del empoderamiento político de los maestros para que la enseñanza pudiera producir individuos distintos, no tan accesibles por las lógicas de la docilidad política y la utilidad económica (Garcés et al. 2005, 106 y 107).

En definitiva, creemos poder afirmar que, en lo que respecta al ámbito escolar y educativo, el pensamiento de Foucault se mantiene en buena forma. A partir de obras como *Vigilar y castigar* se desarrolla un pensamiento cuya profundidad le lleva a contactar con muchos ámbitos de estudio distintos, como ya comentamos en la introducción. Y ante ese pensamiento un investigador crítico ha de proceder en base a dos actitudes: un asombro merecido ante la riqueza y potencia de las ideas que se desprenden de él, y una cautela por la radicalidad en la que dichas ideas se encuentran fundamentadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbagnano, Nicolás. *Historia de la Filosofía, Volumen 3: La filosofía del Romanticismo y La filosofía entre los siglos XIX y XX*. Traducido por Juan Estelrich y J. Pérez Ballestar. 4ª ed. Barcelona: Hora, S.A., 1991.

Ana Santiago. 2017. "La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault". *Revista de filosofía*, 73, 317-336.

Ball, S. J., comp. *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Traducido por Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata S.L., 1993.

Deleuze, G., & Foucault, M. *Un dialogo sobre el poder y otras conversaciones*. Introducción y traducción por Miguel Morey. Madrid: Alianza Editorial S.A. y Materiales S.A., 1981.

Dubet, F. "Foucault et l'école: une absence d'usage," en *Usages de Foucault* coord. Hervé Oulc'hen. París: Presses Universitaires de France. 2014.

Foucault, M. *Surveiller et punir*. Traducido por Aurelio Garzón del Camino. México: Siglo XXI, 2009.

Foucault, M. 1994. "¿Qué es la Ilustración? [Qu'est-ce que les Lumières?]" Traducido por Jorge Dávila. *Revista Actual*, 28. 19-46.

Garcés, O. L. Z., et al. *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo*. Bogotá, D.C. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005.

Geo Saura y Julián Luengo 2015. "Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional". *Teoría de la Educación*, 27. 115-135.

Mariano Urraco y Gema Nogales. 2013. "MICHEL FOUCAULT: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad". *Anduli, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 12. (diciembre) 153-167.

Morey, M. *Foucault y Derrida: pensamiento francés contemporáneo*. Barcelona: Batiscafo S.L., 2015.

Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre el proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2001.