

Enseñar la Historia de la Educación en la Universidad (Propuesta teórica y reflexión metodológica)

Francesc Calvo Ortega

*Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia, Campus Mundet. Departament de Teoria e Historia de la Educació. Passeig de la Vall d'Hebron 171, Edifici Llevant, 3^a planta. 08035, Barcelona. Tfno.:934.035002. Fax.: 934.035012. E-mail: francesccalvo@ub.edu
Recibido: Noviembre de 2009. Aceptado: Diciembre de 2009.
Biblid (0214-137X (2009) 25: 77-90).*

Resumen

En este breve ensayo se trata de proporcionar elementos metodológicos de análisis desde la vertiente del docente-investigador sobre todos aquellos aspectos educativos que se encuentran implicados en unas estrategias más o menos definidas de moralización de las clases populares, que a partir de los años 1825-1830 aparecen en las grandes ciudades en proceso de industrialización. Posteriormente hemos desglosado de lo que sería una estrategia general de dominación de clase un esquema interpretativo de cuatro apartados, a partir de la cual se trataría de analizar y explicar en el ámbito de la enseñanza superior las experiencias educativas más generalizadas en la sociedad y las tácticas empleadas de cara a la moralización teniendo en cuenta la importancia de la relación teórica existente entre los conceptos educación y territorio.

Palabras claves: Docencia, historia de la educación, discurso, poder, territorio.

Abstract

The aim of this brief essay is to present methodological elements of analysis from the teacher's-investigator's point of view concerning all those educational aspects involved in the more or less defined moralization strategies of popular classrooms, which started to appear in 1825-1830 in big cities undergoing processes of industrialization. Subsequently we have divided the general strategy of classroom domination into four interpretation frameworks in order to analyse and explain within the scope of high education the most generalized educational experiences in society

and the tactics employed in terms of moralization with regard to the importance of the theoretical relationship that exists between the concepts of education and territory.

Keywords: Teaching, history of education, discourse, power, territory.

Résumé

L'intention de ce bref essai est de proposer des éléments méthodologiques d'analyse, du point de vue de l'enseignant-chercheur, sur tous les aspects éducatifs impliqués dans des stratégies plus ou moins définies de moralisation des classes populaires qui, à partir des années 1825-1830, apparaissent dans les grandes villes en processus d'industrialisation. Partant d'une stratégie générale de domination de classe, nous en avons tiré un schéma interprétatif de quatre parties, à partir duquel on pourrait analyser et expliquer, dans l'enseignement supérieur, les expériences éducatives les plus répandues dans la société ainsi que les techniques utilisées vis-à-vis de la moralisation, tout en considérant l'importance de la relation théorique existant entre les concepts d'éducation et de territoire.

Mots-clé: Enseignement, histoire de l'éducation, discours, pouvoir, territoire.

Los documentos y el discurso histórico

El estudio del campo educativo, desde su propia historia, obliga hoy al docente-investigador (DI) a plantear y a focalizar su tarea alrededor de la cuestión del código de comportamientos conformado, principalmente, por el discurso de una cierta moral burguesa; como acontecimiento histórico, este aspecto sirve, además, para mostrar a qué finalidades estratégicas corresponde este código puesto que se relaciona, a su vez, con las reglas, la práctica y los modos de existencia que determinan la cultura de los siglos XIX y XX. La moral burguesa sirve, pues, de elemento extradiscursivo para estudiar las estrategias de moralización social portadas al campo de la educación (Depaepe, 2006: 47-77). Aquí entramos de pleno en las formas de problematización específicas de nuestra contemporaneidad. Nosotros entendemos por problematización no la representación de un objeto de estudio preexistente o su discurso, sino la totalidad de las prácticas discursivas y no discursivas: instituciones, regulaciones, medidas, ordenaciones urbanas, propuestas científicas, filosóficas, médicas, sociales, etc. (Castel, 1994). Es por esta razón que los documentos de la época estudiada que cubren los diferentes apartados de un trabajo centrado en la moralización no son intrínsecamente el objeto de investigación. Como documentos históricamente producidos, únicamente dan la clave de las relaciones de poder, dominación y conflicto, dentro de los cuales surgen y funcionan los discursos; por lo tanto, proporcionan la materia primera para un potencial análisis de estos discursos que pueden ser a la vez tácticos y políticos, pero, sobre todo, estratégicos: los textos que el DI debe mostrar en el campo de la Historia de la Educación —sobre instrucción, trabajo, medicina, sociedad, moral, etc.— no poseen un estatuto de acontecimiento histórico aunque los tratemos como si lo fueran. Esto, obviamente, implica una relativización del valor informativo, y los debemos suponer como discursos independientes por medio de los cuales se constituyen históricamente las relaciones de poder (Veyne, 1984: 212-213). Debemos pensar que, sin confundir a los autores de la época con los sujetos que son —urbanistas, médicos, pedagogos, políticos— estos autores se instalan en un lugar vacío que podría ser ocupado por autores diferentes que proyectan una parecida transdiscursividad, puesto que cualquier enunciado de este tipo se inscribe en un conjunto de formulaciones que le prestan una materialidad concreta.

Este último aspecto del análisis nos obligaría a desfundamentar, en cierta forma, el marco teórico en el cual se ha instalado en los últimos tiempos la historia social al uso, aquella que cree que el principal objetivo de un historiador que se acerca a una sociedad determinada, es el de restituir, en toda su amplitud, la realidad de la época, de igual forma que se admite, insistentemente, que la única realidad que el historiador debe pretender es la sociedad misma (Aldrich, 2000: 67 y ss). Esta equivalencia supone aceptar que lo único válido en el recuento historiográfico es el que realmente ocurrió, la facticidad, los hechos consumados en una sociedad que, según cierto tipo de historiadores, cambiarían el curso de la historia. Para ellos sólo habría una realidad absoluta cuantificable, que sería a la vez realidad y sociedad al unísono. Es posible, pues, que algunos DI pongan en entredicho la forma de abordar unos acontecimientos desde la intersección desde los programas racionalizadores de la burguesía ochocentista, unos programas de gobernabilidad que, al decir de estos docentes, fracasaron en muchos de sus intentos de gobernar las conductas sometidas; es decir, que la moral burguesa no fue muy prodigada y que las clases populares no cumplieron ni de lejos la función que estos programas les otorgaban (Lida, 1997). Y, en el fondo, habríamos de estar de acuerdo con esta afirmación, porque es indiscutiblemente obvio que las fisuras al orden burgués fueron múltiples. Todos los programas realizados por filántropos, pedagogos, médicos, urbanistas o políticos, son más bien el producto de una teorización que la descripción de una realidad a la cual, desde luego, no sustituyen. Pero esto no implica, por otro lado, que fueran los sueños utópicos de unos individuos aislados del poder o de la sociedad en la que vivían. Realmente, la elaboración de estos programas, tanto educativos como higiénicos o políticos, respondía a una serie de prácticas y estrategias de moralización que pretendían extender ciertos mecanismos de control social, eficaces y continuos, como una respuesta a la inadecuación, en el siglo XIX muy agudizada, entre unas instituciones ineficaces y las nuevas formas de gobernar los individuos que se intenta imponer "desde arriba" (Calvo Ortega, 2002). Estos programas, estén concebidos o no en la forma de documento, representan una manera de pensar, unos objetivos definidos mediante técnicas de sujeción moral: un tipo de racionalidad con un alto contenido de realidad, aunque no fuera ni toda la realidad ni llegara a toda la sociedad. Las programaciones de la conducta indujeron toda una serie de efectos de realidad que, sin ocuparla plenamente, cristalizaron en instituciones que prescribían la norma moral. Entonces, más que el fracaso de las programaciones de la conducta estas aparecerían como fragmentos

inductores de efectos morales en la realidad ya sea en la división entre el analfabeto y el culto, el honrado y el delincuente, el sano y el enfermo.

Desde la óptica de la razón académica actual, estudiar la moralización social en un periodo determinado nos impone dos reglas inequívocas que la historiografía contemporánea nunca ha eludido: un tratamiento exhaustivo de todo el material a nuestra disposición y una equitativa distribución cronológica en el análisis a llevar a cabo (Lasपालas, 2002: 106 y ss.). Pero el objetivo de una investigación de esta clase no está centrada en un periodo determinado sino en una problemática, unos acontecimientos largos en el tiempo que surgen, esto sí, en un momento preciso de la historia. Por lo tanto el DI no está obligado a decirlo todo sobre el objeto de estudio en cuestión, sino que debe tratar de profundizar en el análisis de las relaciones de surgimiento de las programaciones de la conducta popular, implicándose en un desglose más minucioso, allí dónde ha sido posible, en los aspectos que inciden directamente en el objetivo del DI, y a la vez explicar un tema histórico. En el ámbito de la Historia de la Educación, a propósito del proceso educativo que comporta toda estrategia de moralización social, el principio de presencia que es deseable establecer en una "didáctica de la historia", es el de unas relaciones pertinentes entre educación y moral que se vinculan directamente con el ámbito de una estrategia concreta. Un ejemplo bastará para dar la debida coherencia a esto que decimos: desde este punto de vista, nos parece más importante estudiar el tema de la escolarización que promulga la famosa Ley Moyano de 1857, como la interconexión generalizada en España de técnicas diferentes de movilidad forzada que como un aspecto importante en la evolución del aprendizaje en la historia de la escuela (Calvo Ortega, 2001). Nosotros tenemos en cuenta que es completamente correcta —y respetable—, a nuestro entender, la tarea desarrollada en los últimos años en el campo especializado en Historia de la Educación en todas sus vertientes; por ejemplo, que se intente reconstruir una vida cotidiana de los escolares, los maestros, el estudio de la arquitectura escolar, etc. y toda la problemática derivada (De Gabriel y Viñao Frago, 1997). Pero nuestra propuesta se basa en el análisis de unas prácticas racionales del poder deslizadas en la escena moral y consideradas como un nudo agregativo entre el que se dice y lo que se hace y, aunque es nuestro punto de partida, no es prioritario mostrar — como ya se ha hecho suficientemente bien con otros objetivos (Ball, 1993)— que el aprendizaje en las estrategias de moralización social han proporcionado un nuevo campo de saber-poder.

El poder y la norma

Las prácticas de aprendizaje poseen hasta cierto punto su propia regularidad, su lógica, su carácter estratégico y, en definitiva, su autonomía: analizar un régimen de prácticas será para nosotros analizar unas programaciones de conducta donde el sujeto es construido, esto sí, en la inmanencia de un dominio de conocimiento. Según el historiador Francisco Vázquez García (1997: 148), la investigación no ha de ir encaminada hacia una historia de las diversas actitudes suscitadas por unos objetos o fenómenos naturales, invariables, sino que debe ser una génesis de las prácticas sociales y discursos que han dado lugar a múltiples formas de subjetividad. Este autor, conjuntamente con Andrés Moreno Mengíbar (1997), ha llevado a cabo una investigación muy importante al hilo de estas preocupaciones metodológicas que nosotros reseñamos, el de la construcción simultánea de determinados objetos de conocimiento y determinados expertos cualificados que dictan la norma —y esto a través de prácticas sociales o institucionales que son a un tiempo formas de adquisición de un determinado tipo de saber y formas de ejercicio de un determinado tipo de poder—.

Pensamos, pues, en un cambio en la manera de investigar la cuestión educativa puesto que al intentar mostrar los dispositivos de control que la circundan, desestimamos todo acercamiento que, exclusivamente, dirija su mirada al sustrato ideológico de las clases dominantes. El liberalismo burgués, en el ejercicio del poder, no es una ideología. Es una forma de gobernabilidad muy compleja y por esta razón es más prudente no considerar como un todo la racionalización de una sociedad: se ha de analizar el proceso de racionalización global en diferentes campos, fundado cada uno de ellos en un experiencia fundamental y concreta. La ideología en el ámbito de la educación, como en otros campos de las Ciencias Sociales, ha sabido sobreponer a los mecanismos de dominación un sistema de legitimación que al mismo tiempo ha ocultado estos procedimientos de dominación, garantizando su ejercicio. En todo caso, el DI, cuando intente aplicar la noción de ideología de forma prudente, deberá hacerlo tratándola como una realidad discursiva —en vez de caracterizarla ontológicamente, en su esencia—. Asimismo, deberá explicar la ideología, como lenguaje de clase, tras definir la naturaleza de la política en la que se inserta su explicación, en vez de especificar el carácter de aquella a partir del que se entiende por ideología. Al respecto, las investigaciones del historiador inglés G. Stedman Jones (1989) son lo suficiente interesantes.

Por otro lado, las explicaciones históricas que el profesor debe dar sobre la educación, deberán empezar a desvincular la relación entre lo que se dice, se piensa o se hace en lo que refiere directamente al sistema de relaciones de producción. Los marxistas más ortodoxos siguen obstinados en pensar las relaciones de producción capitalistas como un "a priori", una violencia previa a cualquier dispositivo de sujeción del cual los individuos sometidos les sería fácil desprenderse una vez abolido el proceso productivo. Este sería el caso de Carlos Fernández-Liria (1992) y, anteriormente, el de los italianos Dario Melossi y Maximo Pavarinni (1985: 70-71 y ss.). Aun cuando es fácil coincidir con ellos con la idea de que el cuerpo del individuo se inscribe en un campo político— y este cerco político del cuerpo va unido a la utilización económica del mismo— al cual se le imbuye de relaciones de poder como fuerza productiva, su constitución como fuerza de trabajo dentro del proceso productivo sólo es posible si se encuentra comprendido en un vasto sistema de sujeción, de disciplina, previo a las supuestas relaciones de producción. Pensar que, una vez que los sujetos se desatan de las relaciones de producción a las cuales están sometidos, quedan automáticamente liberados del sistema de sujeción general, es demasiado ingenuo para tenerlo en cuenta como presupuesto válido. El sujeto, el obrero en este caso, no sólo se convierte en fuerza útil cuando es sujeto productivo sino que al mismo tiempo es sujeto sometido al poder de la disciplina (Gaudemar, 1981a: 104-114).

No parece, pues, adecuado un tratamiento "deductivo" en el análisis del poder que parta del proceso de racionalidad liberal como una totalidad —como un hipotético centro de poder— y siga "hacia abajo" en un movimiento de reproducción hasta la base social, instancia básica o elemental donde los procedimientos de poder funcionan. En este sentido, el objetivo del DI debe ser el de un análisis ascendente del poder y esto quiere decir que se trata de partir de mecanismos básicos de poder en la sociedad en su trayectoria "hacia arriba", cuando son investidos, utilizados, transformados, trasladados y extendidos por estrategias globales de dominación que acaban insertándose en el juego de estas técnicas de poder básicas, pero a la vez autónomas (Topalov: 1990). Ponemos un ejemplo que aquí nos interesa sobre proceso de producción capitalista. Un análisis descendente, deductivo, diría que a partir del siglo XVIII la burguesía llega a ser la clase dominante. ¿Es posible deducir a partir de este acontecimiento la sujeción generalizada de las clases populares al trabajo capitalista? Una respuesta afirmativa no parecería absurda. Pero una cosa no explica la otra de la misma forma que la llegada de la burguesía al poder político lo podría explicar absolutamente todo porque, al fin y al cabo, una deducción siempre

es posible. El que la deducción no específica en este caso es el nivel efectivo del proceso de producción, el lugar donde el fenómeno del trabajo capitalista extendido a toda una sociedad sometida a las órdenes de la producción tiene sus instrumentos y los mecanismos de socialización laboral, su lógica de funcionamiento y por lo tanto de cumplimiento práctico en el plano social, independientemente de la clase dominante en cuestión (Gaudemar: 1981b). No existen agentes genéricos de producción sino agentes reales que al nivel de los intereses de la clase dominante son política y económicamente útiles. La burguesía centra su objetivo principal en las técnicas y procedimientos de poder, una especie de "micro-mecánica" que despliega el poder en todo el cuerpo social. Si la burguesía ha tenido algún interés, y si tiene algún sentido decirlo así, este no ha sido exclusivamente el de conseguir una sociedad volcada en los aumentos de la productividad: son los mecanismos que hacen posible la sociedad capitalista los cuales han evidenciado a la burguesía, como clase dominante, una utilidad política y un provecho para la dominación y la sumisión y que, de una forma o de otra, y una vez probados los beneficios y las utilidades políticas, se han visto sostenidos por otros mecanismos globales a nivel del sistema social. Lo que le importa a la clase dominante no es el sujeto productivo sometido al proceso de producción, no al menos de forma absoluta; pero los procedimientos o los mecanismos de sumisión al orden productivo, es decir, el poder de someter, evidencian y han puesto a disposición suya un provecho político y una utilidad productiva de los sujetos sometidos a la producción que han solidificado el sistema que pretendían conseguir y lo han hecho funcionar.

Si intentáramos resumir todo esto que acabamos de decir a partir de una relación de causa-efecto, podríamos decir que el poder es la causa de los intereses de la clase dominante mientras que el sujeto ya sometido a este poder es el efecto de esos intereses de clase. En definitiva, entendemos el liberalismo económico no sólo como una fórmula económica sino como un principio de funcionamiento y ejercicio del poder en las sociedades capitalistas: hacer posibles las tareas de orden social utilizando el móvil del provecho económico. Por su parte, la ley y el Estado se articulan con las técnicas disciplinarias para hacerse cargo de la desviación social, la indisciplina irreductible, la marginación y todo aquello que, por una razón u otra, se resiste al enrolamiento general de la producción o que está excluido de la misma, legitimando y legalizando su funcionamiento.

El territorio como marco teórico de una enseñanza de la Historia de la Educación

A partir de todas estas conjeturas de método, hemos de intentar abrir un marco específico de análisis en Historia de la Educación desde un esquema interpretativo conformado en varios apartados con el objetivo de superar el ámbito de estudio de las prácticas educativas, los procedimientos y las técnicas que se han utilizado en el pasado en el contexto institucional educativo, la escuela, para actuar sobre el comportamiento de los individuos aisladamente o en grupo:

- En primer lugar, comprender el proceso mediante el cual el saber (médico, urbano, pedagógico, etc.) funciona como un poder y reconduce a él los efectos. Es decir, lo que se nos presenta como problemático en este orden de cosas es pensar si existe la posibilidad de llevar a cabo, como forma de definir el que vendría a ser el estudio que nos proponemos, una descripción de las relaciones de poder que pasan a través del saber pero sin que el DI se vea obligado a utilizar un modelo exclusivamente de interpretación temporal en el análisis del discurso puesto que el objetivo no pasa por construir, a partir de sus transformaciones, una conciencia colectiva dentro de la cual ocurrirían los acontecimientos. Por el contrario, se trataría de intentar descifrar los elementos educativos pertenecientes a las estrategias de moralización social se debe centrar cada vez más en una lectura territorial de las prácticas discursivas y no discursivas con la intención de captar con más claridad los puntos en que estas prácticas se transforman en relaciones de poder. Según el filósofo y historiador francés Michel Foucault (1991: 118), en la investigación de las implantaciones, del perfilado de los objetos geográficos y de las organizaciones de los dominios, lo que se consigue es hacer aflorar los procesos, desde luego históricos, del poder.
- En segundo lugar, la descripción espacial de los hechos del discurso nos debe hacer desembocar en el análisis de los efectos de poder que están ligados a aquellos (Betta, 1986). Creemos que la formación de los discursos educativos (Narodowski, 1994) y el orígenes del saber (Baile, 1993) deben ser analizados a partir no de tipo de conciencia, de modalidades de percepción o de formas ideológicas sino de estrategias de poder. Estrategias que se

despliegan a través de implantaciones, de divisiones, de control del territorio, en definitiva, y que podrían constituir una especie de "geopolítica" o "espacio de la dispersión" de las relaciones de poder (Philo, 1992). Este último es el punto en el cual se debe centrar de manera preeminente la tarea del DI, a partir del análisis espacial de las estrategias de moralización social, que permitiría captar con eficiencia los enclaves donde el discurso de la moral se transforma en relación de poder: los discursos no sólo sirven para un principio general de dominación sino que además ofrecen unos modelos materiales de moralización, esto es, los lugares o espacios donde, en términos de poder, las conductas morales son forzadas o interiorizadas mediante un aprendizaje (López-Sánchez, 1993b).

- En tercer lugar, sobre este tipo de aprendizaje, centrado fundamentalmente en el ámbito urbano, el DI también debe centrarse en la historia de la producción capitalista en la cual despunta un tipo de orden productivo caracterizado por los intentos por parte del control patronal de sistematizar las experiencias de vida obrera fuera de la fábrica, desde el momento que la garantía de un "orden interno" en la producción parecería exigir un "orden externo" donde, según los patrones y prohombres del orden social, surgen los fermentos del desorden y la indisciplina social (Cotteteau, 1989). El orden exterior en la fábrica implicaría una estrategia de control de todos los espacios sociales en los cuales podría refugiarse una identidad autónoma obrera. S'ha'd intenta demostrar que esta etapa productiva se caracteriza por una tipología concreta, desde el punto de vista de las formas de disciplina en el proceso de trabajo, de extensión del control que Jean-Paul de Gaudemar (1991) ha designado genéricamente como "disciplina extensiva" o de "moralización social" en el territorio urbano. Al hilo de esta idea el DI se debería plantear como objetivo principal el mostrar la aparición de un modelo de educación de la higiene marcadamente moral, en el sentido de una educación de adultos, y en la medida en que el orden en la producción supone inmediatamente que el tiempo de vida del obrero en la ciudad esté cercado por un sistema de normas y comportamientos adquiridos (Leménorel, 1991). Este modelo de educación, tal y como viene desarrollado históricamente en el espacio urbano, ha de dar cuenta de cómo el dispositivo que acompaña al periodo productivo del obrero está, a la vez, destinado a transformarlo en trabajador-ciudadano por las normas de una moral impuesta por la burguesía y

manteniendo ese adulto en un sistema de disposiciones de higiene socialmente infantilizantes (Murard y Zylberman, 1984).

- En cuarto lugar, un análisis de estas características debe pretender poner de manifiesto una cierta forma de crisis social que irrumpe en el territorio capitalista en formación y que en el cambio del siglo XIX al XX es testigo de ciertos antagonismos sociales. Campo de batalla en el cual las luchas no deben estar situadas en el orden de grandes colectividades —aunque se pueda hablar a la larga de un anarquismo como movimiento de lucha—. El objetivo del DI se centraría en la idea de que toda lucha en la ciudad tiene sus rastros en una vida cotidiana que, a la vez, es objeto de requisa por parte del poder municipal. Sería la imagen de una ciudad que despunta como el resultado de un conflicto entre la ciudad dominante y la ciudad insurgente y, por lo tanto, una ciudad que no se expresa únicamente en la forma del poder que la domina sino también en el resultado de las formas de resistencia al mismo (López-Sánchez, 1993a).

Es así como los procesos de dominación y resistencia que han ido instalándose en las ciudades, obedecen más a una guerra de posiciones, si se nos permite la metáfora bélica, que a una guerra de movimientos. Posiciones que se establecen en el cotidiano, como politicidades antagónicas e irreductibles. El relatar estas posiciones supondría un paso previo para el estudio, posterior, de las grandes huelgas, los sindicatos de masas, los partidos obreros, etc., y que en un primer momento sólo formarían su génesis. Sería un orden de acontecimientos que permitiría escribir una "historia desde bajo" del movimiento obrero en las ciudades; una cierta forma de re-evaluar los resultados acumulados de la consabida "historia desde arriba" (Topalov, 1984).

Referencias

- Aldrich, R. (2000), "A contested and changing terrain: history of education in the twenty-first century" en Crook, D. y Aldrich, R. (eds.) *History of Education for the Twenty-First Century*. Institute of Education/University of London, Cambridge, pp. 63-79.
- Ball, S. J. Comp. (1993), "Foucault y la educación. Disciplinas y saber". Morata/Fundación Paidea, Madrid.

- Betta, P. (1986), "Potere e territorio. Le basi storico-geografiche della politica di gestione del territorio" en Brusa, C. (ed.) *Elezioni, territorio, società*. Unicopli. Milán, pp. 73-82.
- Calvo Ortega, F. (2001), "La mobilització escolar. Una reflexió a l'entorn dels orígens de l'escolarització a l'estat espanyol" en *Temps d'Educació*, vol. 24, pp. 375-393.
- (2002), "La territorialización de los riesgos sociales. El aprendizaje de la higiene en la ciudad a principios del siglo XX" en *Revista de Educación*, vol. 329, pp. 273-290.
- Castel, R. (1994), "Problematization» as a mode of reading History" en Goldstein, J. (Ed.). *Foucault and the Writing of History*. Blackwell, Cambridge, pp. 237-252.
- Cottreau, A. (1989), "Problemes de conceptualisation comparative de l'industrialisation" en Magri, S. y Topalov, Ch. (drs.) *Villes ouvriers (1900-1950)*. L'Harmattan, París, pp. 41-82.
- Depaepe, M. (2006), *Vieja y nueva educación. Ensayos críticos*, Octaedro, Madrid.
- Fernández Liria, C. (1992), *La vigilancia sin castigo. Una discusión con Michel Foucault*, Libertarias/Prodhufi, Madrid.
- Foucault, M. (1991), "Preguntas a Michel Foucault sobre la geografía" (entrevista con Herodote) en Foucault, M. *Microfísica del poder*, Ediciones de la Piqueta, Madrid, pp. 111- 124.
- Gabriel De, N. y Viñao Frago, A. (1997), "La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales". Ronsel, Barcelona.
- Gaudemar, J.P. de (1981a), "La crisis como laboratorio social: el ejemplo de las disciplinas industriales" en Aglietta, M. et. al. *Rupturas de un sistema económico*, Blume, Madrid, pp. 241-262.
- (1981b), "Preliminares para una genealogía de las formas de disciplina en el proceso capitalista del trabajo" en VVAA. *Espacios de poder*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, pp. 85-122.
- (1991), "El orden y la producción. Nacimiento y formas de la disciplina de fábrica". Trotta, Madrid.
- Jones, G. S. (1989), "Lenguajes de clase: estudios sobre la historia de la clase obrera inglesa (1832-1982)", Siglo XXI, Madrid.

- Laspalas, J. (2002), "Introducción a la historiografía de la educación", Eunsa, Pamplona.
- Leménorel, A. (1991), "Le Plateau, une sociabilité sous controle", *Etudes Normandes*, 2.
- Lida, C. E. (1997), "¿Qué son las clases populares? Los modelos europeos frente al caso español en el siglo XIX", *Historia Social*, 27, pp. 3-21.
- López Sánchez. P. (1993a), "Un verano con mil julios y otras estaciones. Barcelona: de la Reforma Interior a la Revolución de Julio de 1909", Editorial Siglo XXI, Madrid.
- (1993b), "El desordre de l'ordre. Al·legats de la ciutat disciplinària en el somni de la Gran Barcelona", *Acàcia*, 3, pp. 97111.
- Melossi, D. y Pavarinni, M. (1985), "Cárcel y fábrica. Los orígenes del sistema penitenciario (siglos XVI-XIX)", Editorial Siglo XXI, México, D. F.
- Murard, L. y Zylberman, P. (1984), "De l'hygiène comme introduction a la politique expérimentale (1875-1925)", *Revue de Synthèse*, 115, Vol. 105, pp. 314-341.
- Narodowski, M. (1994), "Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna", Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- Philo, C. (1992), "Foucault's geography", *Society and space*, 10, pp. 137-161.
- Topalov, Ch. (1984), "Para una historia 'desde abajo' de las políticas sociales. Invitación a la investigación comparativa internacional", *Ciudad y Territorio*, 61, pp. 41- 53.
- (1990), "De la 'cuestión social' a los 'problemas urbanos': los reformadores y la población de las metrópolis a principios del siglo XX", *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 125, pp. 337-354.
- Vázquez García, F. (1997), "Foucault y la historia social", *Historia Social*, 29, pp. 145-159.
- Vázquez García, F. y Moreno Mengíbar, A. (1997), "Sexo y razón. Una genealogía de la moral sexual en España (siglos XVI-XX)", Akal, Madrid.

Veyne, P. (1984), “Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia”, Alianza Editorial, Madrid.