

¿QUÉ HAY DE FOUCAULT EN LOS ANÁLISIS FOUCAULTIANOS DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN?

José Luis Castilla Vallejo*

Hemos escuchado muchas frases que comienzan con «para Foucault» o «según Foucault», «como dijo Foucault»: ¿por qué y para quien se pronuncian tales expresiones? Para responder a ello habría que tomar las citas, analizar su forma y su función, llevándolas al contexto textual y al contexto social, y sobre todo a la posición social del autor de la cita. Quizás se comprendería mejor de este modo lo que se hace cuando se cita a un autor. ¿Se le sirve a él o nos servimos de él? ¿No sucumbimos a una forma de fetichismo, a un foucaultismo no muy foucaultiano? (Jiménez, I.: *¿Qué es hacer hablar a un autor?*).

I. PRESENTACIÓN

La influencia de Foucault en las ciencias sociales es muy relativa. S. Ball la ha caracterizado, al menos para el mundo anglosajón, como de influencia general más que como alieneamiento incondicional¹. Sus efectos se han hecho notar en disciplinas tan variadas como la sociología de géneros, la sociología del conocimiento y los múltiples debates de la sociología de la

*. Profesor de Sociología de la Educación de la Universidad de La Laguna.

¹. BALL, S.J. (Comp.): *Foucault y la educación. Disciplina y saber*; Morata, Madrid, 1993, p. 5.

cultura como el desarrollado en relación al multiculturalismo e interculturalismo en los últimos años. En este sentido, tanto por tener ligazón directa con el problema de la cultura como por aportar aspectos críticos en relación a la naturaleza del conocimiento y de los saberes científicos en general, su influencia sobre la sociología de la educación no ha dejado de ser diversa y relevante.

Para el mundo anglosajón y particularmente para la sociología de la educación británica (tradicionalmente preocupada por los problemas del conocimiento) «esta escena se animó por la introducción de ideas emparentadas con M. Foucault»². Si bien se reconoce que el análisis de los discursos en sociología de la educación, de la medicina y de otros dominios ha devenido en una preocupación «ampliamente trillada», la relación o, mejor, la alianza conocimiento-poder «constituye una estrategia de análisis pujante para abordar en materia de educación las políticas, los procesos, las estructuras, e incluso los sentimientos»³.

Para el caso de la sociología de la educación en España, se ha destacado ya que el momento de amplio desarrollo de la disciplina ha estado íntimamente ligado a la presencia de Foucault y sus seguidores desde sus inicios⁴. Los trabajos de Julia Varela desde finales de los años setenta, junto con la presencia temprana de algunas traducciones de trabajos foucaultianos de la sociología de la educación francesa, en momentos en los que la crítica radical a

². Ver, ATKINSON, P.A., y DELAMONT, S.: «De Fabian à Foucault, de l'arithmétique politique à l'économie politique: la sociologie de l'éducation en Grande Bretagne», en ZAGEFKA, P. (edit.): *Sociologie de l'éducation en Europe depuis 1945*, Paris, ENS Editions, 1997, p. 42.

³. *Ibidem*, p. 42.

⁴. Mientras que en la sociología de la educación anglosajona los estudiosos de la educación han pasado por alto a Foucault, al menos hasta bien entrado la década de los noventa, como afirma J.D. Marshall. En la sociología de la educación española la presencia de Foucault está sobredimensionada por los importantes trabajos de Julia Varela. Ver, ORTEGA, F.: «Sociología de la educación en España: Una revisión teórica», en LERENA, C.: *Educación y sociología en España*, Akal, Madrid, 1987. MARSHALL, J.D.: «Foucault y la investigación educativa», en BALL, S.J.: *Foucault y la educación...*, op. cit., p. 16.

las instituciones formaba parte de un *ethos* de enfrentamiento al postfranquismo, crearon la curiosa representación de que el mundo Foucault estaba más unido al mundo de la educación que a otros dominios en los que no se sabe por que razón no ha terminado de incorporarse con la misma fuerza (trabajo social, sociología de la vejez o sociología de la salud, etc.)⁵. En este sentido puede decirse que para el caso español estudiar a Foucault y sus herederos pasa inevitablemente por entrar al terreno particular de la sociología de la educación.

Como dice J.D. Marshall, «no está claro que la mayoría de los estudiosos de la educación hayan aprendido la naturaleza radical del pensamiento de Foucault»⁶. Una metodología constantemente reformulada junto a una forma de desarrollar la concepción del poder, la dominación y la participación del sujeto, cuanto menos original, no facilitan en absoluto el esfuerzo por ser relacionadas con otras posiciones teóricas más consolidadas en esta disciplina. Se hace notar rápidamente que las pretensiones de la teoría social, en general, son distintas a las pretensiones de algunas contribuciones foucaultianas, una cosa es intentar explicar la realidad social a través del uso de herramientas diversas y con intenciones

⁵. En estos terrenos, al menos para la sociología española, la presencia de Foucault es muy relativa y salvo los trabajos de Fernando Álvarez-Uría sobre infancia, delincuencia y penalidad, lo que se encuentran son referencias genéricas más que un trabajo sistemático al estilo de una genealogía o arqueología: ÁLVAREZ-URÍA, F.: «Las instituciones de normalización y el poder disciplinario en escuelas, manicomios y cárceles», en VVAA: *Conferencias: Nietzsche. Nuevos horizontes interpretativos. Foucault. La arqueología del poder y de las resistencias*, Paideia, La Coruña, 1994; ÁLVAREZ-URÍA, F.: «Instituciones de 'normalización'», *Revista de Pensamiento Crítico*, núm. 1, mayo-julio, 1994; VARELA, J., y ÁLVAREZ-URÍA, F.: *Sujetos frágiles. Ensayos de sociología de la desviación*, FCE, Madrid, 1989; entre otros. Dentro del terreno de la sociología de la vejez en España, se puede destacar el uso parcial que hace Pia Barenys tanto de *Vigilar y castigar* como de *Historia de la locura* en su estudio sobre las instituciones de ancianos: PIA BARENYS, M.: *Residencias de ancianos. Análisis sociológico*, Fundació Caixa de Pensions, Barcelona, 1991.

⁶. MARSHALL, J.D.: «Foucault y la investigación educativa», en BALL, S.J.: *Foucault y la educación...*, *op. cit.*, p. 17.

políticas más o menos explícitas, y otra cosa es efectuar el desenmascaramiento de la razón a fuerza de reconstruir la historia y defender una posición teórica y metodológica que intente encajar los procesos sociales en su peculiar molde.

Buena parte de la sociología de la educación capta con agilidad esta diferencia y tiende a situar en una posición secundaria a todo aquello que tenga que ver con interpretaciones que provengan del mundo Foucault por considerarlo cerrado y apocalíptico. Este aspecto de clausura de los procesos y de la historia misma con frecuencia ha contribuido a que se perciban como formulaciones que aportan un «léxico nuevo para temas de investigación antiguos»⁷, ocultando aspectos de profunda originalidad tras la puesta en funcionamiento de un análisis foucaultiano autocrítico con sus propios presupuestos de partida. En cierto sentido, el problema no ha sido que sus seguidores no hayan comprendido, como dice Marshall, su naturaleza radical, cuanto que la han comprendido lo suficiente como para filtrar aquellos aspectos que entorpecen las posibilidades productivas de sus trabajos.

En cualquier caso, debemos hacer notar que para el caso de la sociología de la educación británica la herencia de Foucault se enfrenta a más rigores que para el caso de la sociología de la educación en España. En general «los trabajos de Foucault se presentan como la antítesis de toda sociología empírica»⁸ y por tanto su incorporación para el mundo anglosajón obliga a realizar esfuerzos permanentes por superar esta dificultad. Por el contrario, en el caso español, la tradición historicista, metafísica y espiritualista (espiritualismo al que en ocasiones Julia Varela se ha enfrentado abiertamente), tiende a dejar de lado la cuestión empírica para refugiarse en discusiones de orden filosófico y metafísico, y por tanto recibe sin gran dificultad las reformulaciones históricas de los

⁷. ATKINSON, P.A., y DELAMONT, S.: «De Fabian à Foucault, de l'arithmétique politique à l'économie politique: la sociologie de l'éducation en Grande Bretagne», en ZAGEFKA, P. (edit.): *Sociologie de l'éducation en Europe depuis 1945*, op. cit., p. 42.

⁸. *Ibidem*, p. 42.

foucaultianos y sus preocupaciones por el saber. No hay que olvidar que el legado de gran parte de la filosofía española de la primera parte del siglo XX tiene mucho que ver con su vínculo directo con buena parte de la filosofía alemana desde Nietzsche a Heidegger⁹.

La relación entre Foucault, la educación y la sociología de la educación no ha dejado de resultar compleja. Se ha podido detectar en este sentido una cierta marginalización de esta corriente en el conjunto de expresiones teórico-sociales referidas a educación. Incluso allí donde su presencia es notoria (el caso español) se aprecia una cierta impermeabilidad de los investigadores a aceptarla en tanto que corriente relevante para la propia disciplina. Así, por ejemplo, en los distintos manuales de sociología de la educación el espacio concedido a la herencia de Foucault es generalmente secundario o minoritario, como si resultara incómoda su vertebración con las demás corrientes¹⁰. Ello no es producto sólo de lo que hemos caracterizado, en otro lugar¹¹, como carencia de una teoría del cambio social o de una forma confusa de expresar la estructura social, pues con frecuencia las revisiones teóricas de esta disciplina aparecen vertebradas en función de los efectos que producen sobre la realidad explicada, más que sobre alguna idea de cambio previamente establecida. Baste como ejemplo observar de qué manera se producen las caracterizaciones de las distintas corrientes¹²: teorías de la reproducción, teorías de la corres-

⁹. Ver en este sentido la influencia sobre intelectuales como M. Unamuno o J. Ortega y Gasset en SOBEJANOS, G.: *Nietzsche en España*, Gredos, Madrid, 1967. Para un comentario oportuno sobre la preponderancia del ensayismo frente al enciclopedismo en España, y la ausencia, en este país, de una tradición de pensamiento filosófica sistemática, se puede consultar: ANDERSON, P.: *Consideraciones sobre el marxismo occidental*, Siglo XXI, México, 1990, p. 40.

¹⁰. Algunos ejemplos de reciente aparición confirman este argumento: ALMEIDA, J.: *Sociología de la Educación. Notas para un curso*, Ariel, Barcelona, 1995; GUERRERO, A.: *Manual de sociología de la educación*, Síntesis, Madrid, 1996.

¹¹. CASTILLA, J.L.: *Los poderes en Michel Foucault. Crítica del poder y Sociología de la Educación*, Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna, 1988.

¹². Ver en este sentido el repaso que hace P. Willis en la defensa de su famoso trabajo *Learning to Labour*. WILLIS, P.: «Producción cultural no es lo mismo que

pondencia, teorías de las resistencias, teorías de la hegemonía, etc. En este sentido, resulta hasta una ventaja el que se prescindiera de la noción de cambio social para poder acceder sin complicación y con comodidad al ingreso de las corrientes normalizadas de la sociología de la educación.

Lo que verdaderamente trabaja en contra de su inserción es que su aportación más radical, su gesto, su crítica de la razón, se hace de difícil asimilación por una disciplina que se funda desde presupuestos radicalmente distintos a los foucaultianos. Por poco que se domine el campo de la sociología de la educación se observa que su desarrollo está ligado al mismo proceso de modernización que transforma el capitalismo del siglo XIX y constituye, años después, la escolaridad de masas en occidente. De esta forma modernización y modernidad se articulan de tal manera que disciplinarmente todo lo referido a las ciencias de la educación se despliega en el mundo occidental desde la reflexión y los presupuestos modernos. Si tuviéramos que caracterizar con brevedad el problema que atraviesa longitudinalmente toda la disciplina, diríamos que es el problema moderno de la desigualdad (con frecuencia ideológicamente canalizado hacia el de la igualdad de oportunidades¹³). Tanto si se trabaja para legitimarla al estilo de ciertos funcionalismos, como si se trabaja en sentido crítico para denunciarla como, por ejemplo, el marxismo; tanto si se estudian

reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción», en VVAA (edit.): *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Trotta, Madrid, 1993.

¹³. Como destaca B. Cabrera, una de las hipotecas para la sociología de la educación del sobreénfasis en la relación de la educación con el empleo es justamente que: «Se ha tardado demasiado tiempo en descubrir algo que parecía obvio desde el principio; que el discurso sobre la ‘igualdad de oportunidades’ tenía como objetivo la reproducción de sociedades profundamente desiguales, y que, básicamente, actuaba como cobertura ideológica para justificar el acceso a los mejores puestos de trabajo de los sectores sociales acomodados». En CABRERA, B.: «De la Sociología de la Educación a la Sociología de la Cultura. Apuntes para un el Tránsito», *Tempora*, núms. 21-22, enero-diciembre, 1993, p. 20.

aspectos generales como las clases sociales o las prácticas cotidianas concretas, la desigualdad está siempre presente no sólo como referente explícito, sino en muchos casos como motor del cambio social al estar vinculada al conflicto.

A Foucault jamás le preocupó el problema de la desigualdad. Estaba siempre tan pendiente de desterritorializar a la razón, de quebrarle su suelo seguro y estable, que sacrificó a voluntad este problema por esconder formas de racionalidad no cuestionadas. Como ya manifiesta en sus diversas entrevistas, el problema de la desigualdad remite inevitablemente al problema de la justicia, y todos sabemos cuanto rechazo siente Foucault por este concepto. Al fin y al cabo se ha encargado de desvelarnos que tras toda forma de justicia se oculta el ejercicio oscuro y moralizador de una forma de poder unilateral y perversa. Todo lo que tiene que ver con desigualdad y orden social está vinculado al problema de la legitimidad y ya sabemos los caminos tortuosos que Foucault intenta eludir para evitar realizar proyecciones.

Es por ello que el «gesto» de Foucault¹⁴ es casi imposible encontrarlo en estado puro en gran parte de los teóricos que lo reivindican. En pocas ocasiones la crítica de la razón se vertebra de forma tan radical como lo hace él mismo en sus trabajos. Este fenómeno de moderación resulta lógico si pensamos que retomar a Foucault desde una disciplina científica como es la sociología podría ser tachado de contradictorio con el espíritu de sus propios trabajos, a no ser, claro, que el objetivo sea acabar con esta disciplina a fuerza de ejercitar implosiones epistemológicas. Con frecuencia nos encontramos con interpretaciones foucaultianas que moderando aquellos aspectos más problemáticos de los trabajos de Foucault y rescatando de forma interesada parte de sus argu-

¹⁴. Por «gesto» entendemos, su crítica radical a la razón y la vinculación del poder con la razón. Este concepto de «gesto» es utilizado por D. Eribon en una reciente entrevista con intelectuales aunque con una ambigüedad mayor. Ver, BELLÓN AGUILERA, J.; MORENO PESTAÑA, J.L., y RELINQUE, A.: «Voluntad de crítica, voluntad de justicia. Entrevista con Didier Eribon», en *Er. Revista de Filosofía*, Barcelona, Primer Semestre de 1997, pp. 101-102.

mentos reconstruyen todo un estilo y retórica de trabajo que ha dado algunos frutos importantes para la teoría social de la educación contemporánea. Es ese esfuerzo de moderación que le han concedido sus seguidores lo que convierte a sus trabajos en algunos casos en más satisfactorios, sociológicamente hablando, que los desarrollados por el propio Foucault¹⁵.

En cierto sentido puede defenderse que el uso del pensamiento de Foucault por parte de la sociología ha requerido de un trabajo sistemático de depuración de aspectos ingratos para la propia disciplina y ha conducido con frecuencia a traicionar ese gesto fundamental que hemos caracterizado en Foucault. Pero esto no lo planteamos como una crítica purista, sino más bien como posición de partida que intenta empezar a diferenciar claramente a Foucault de su heterogénea herencia. En una ciencia que clasifica las corrientes por los efectos empíricos que se derivan de sus teorizaciones es lógico pensar que a Foucault le corresponda el papel de un cierto neorreproduccionismo. Su diagnóstico sobre la escolaridad como espacio controlado, vigilado y en definitiva racionalizado transmite una idea de perpetuación cuando no agudización de un poder que supera la estructura social en la que se desarrolla. Pero esa reproducción, al prescindir de la noción de desigualdad, se manifiesta no como reproducción necesariamente de una sociedad dividida y enfrentada en clases sociales, cuanto reproducción del dominio genérico de la cultura occidental. Como esta reproducción no es un proceso cerrado y automático, evoluciona y se transforma, el principio vertebrador de esas transformaciones abre la posibilidad de cambio social siempre y cuando el sentido del mismo esté trazado a peor y de antemano.

Buen número de herederos reflotan ese neorreproduccionismo y lo ciñen al rigor disciplinar de la sociología de la educación transformando sus análisis en versiones más parecidas a la reproducción en su vertiente clásica en tanto que reproducción social

¹⁵. A nuestro juicio, los trabajos de V. Walkerdine, J. Varela o J. Larrosa, pueden ser buenos ejemplos de esto.

(«sucesión de las relaciones entre las clases sociales (y no de las clases mismas) en la medida en que estas relaciones son necesarias para la continuidad del modo de producción capitalista»¹⁶). Ahora la justicia, en cualquiera de las modalidades que se aplique, tiene posibilidad de sobrevivir y las herramientas de Foucault adquieren un tono y una funcionalidad crítica que éste con dificultad empleó en sus grandes trabajos. Así podemos apreciar que en gran parte de sus herederos, la dimensión crítica se desarrolla por una vía tradicional que identifica a través del problema de la desigualdad (económica, cultural, etc.) las distintas condiciones materiales de existencia y las violencias estructurales a las que están ceñidas, lo que les permite eludir la crítica al por mayor de una cultura occidental que resulta representada de una forma demasiado gruesa para el trabajo sociológico.

Pero hasta el momento hemos tratado la herencia de Foucault como un todo indistinto, como si los campos de preocupación fueran tan unitarios como la influencia de Foucault en los mismos. Esta limitación efectuada hasta el momento no contribuye en nada a profundizar en los rasgos diversos que adquieren, en las formas que tienen de deshacerse del gesto radical de Foucault, en las temáticas divergentes que afrontan, etc. Es hora ya de romper esta indistinción, este monolitismo confuso en el que explícitamente ha de redescubrirse la diversidad sobre la homogeneidad. Pero hemos de advertir que afrontar este problema resulta especialmente arriesgado porque, al fin y al cabo no es más que una manera de encajar trabajos diversos en una plantilla restrictiva que nos ayude a entenderlos un poco mejor. Junto a este esfuerzo de clarificación del campo intelectual foucaultiano, debemos estudiar en particular las aportaciones de Julia Varela al análisis de la sociología de la educación y constatar la forma en que ésta toma proximidad o distancia con los trabajos de Foucault. De esta ma-

¹⁶. WILLIS, P.: «Producción cultural no es lo mismo que...», en VVAA (edit.): *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, op. cit., p. 432.

nera podremos no sólo hacernos una idea del campo de influencia de Foucault en la sociología de la educación, sino también ver una forma peculiar de ponerse en marcha.

II. APROXIMACIÓN ANALÍTICA A LAS SOCIOLOGÍAS FOUCAULTIANAS DE LA EDUCACIÓN

Una vez que hemos realizado la advertencia en relación al carácter aproximado de la clasificación que vamos a intentar plantear, debemos justificar coherentemente el principio articulador de tal clasificación. Desde luego existen muchas formas de poder representar este campo de forma comprensible, una de las más habituales y menos comprometida es la que utiliza las tematizaciones como principio vertebrador¹⁷, es decir, seleccionar una serie de trabajos en virtud de los ámbitos de preocupación que manifiestan y ponerlos en relación con bloques temáticos consensuados como troncales en el ámbito disciplinar de que se trate. Éste no va a ser, sin embargo, nuestro caso. La diversidad de temas que se tratan dentro de los mismos trabajos, así como las innumerables esferas sobre las que aterrizan hacen difícil, por no decir imposible, utilizar tal estrategia con un mínimo de rigor y aportando algo de claridad al asunto. Preferimos en coherencia con el propio estudio tomar una postura más arriesgada y atrevernos a representar el campo como conformado en relación al propio Foucault.

Se trata, en definitiva, de utilizar a Foucault como guía para ver cuán próximos se encuentran estas aportaciones del espíritu general de sus trabajos. En este sentido, el principio articulador lo constituye la proximidad al núcleo de su crítica de la razón occidental que, como ya sabemos, trabaja en clave de fusión entre conocimiento y poder como tándem indisoluble. A partir de aquí

¹⁷. Un ejemplo de esta forma de caracterizar el campo la tenemos en el trabajo de VEIGA-NETO, A.J.: «Michel Foucault y la educación: ¿Hay algo nuevo bajo el sol?», en VEIGA-NETO, A.J. (Comp.): *Crítica pos-estructuralista y educación*, Laertes, Barcelona, 1997, pp. 9-62.

podemos identificar tres grandes experiencias para el terreno específico de la sociología de la educación de la herencia desigual de Foucault:

- a) Las experiencias teóricas que siguiendo el modelo de crítica de la razón componen una historia genealógica o arqueológica a la medida de sus intenciones, aunque moderen con frecuencia la radicalidad de sus presupuestos.
- b) Las experiencias teóricas que asumiendo tematizaciones foucaultianas y utilizando herramientas de su análisis deciden superar la crítica radical a la razón junto a las formas genealógicas o arqueológicas de indagar en la historia.
- c) Las experiencias teóricas que utilizan conceptos sueltos de Foucault prescindiendo con frecuencia del sentido general que éste da a sus trabajos.

En términos generales se podría asumir el calificativo de foucaultianos para el primer grupo de intelectuales, pues el «gesto» resulta lo suficientemente significativo como para que las coordenadas de sus análisis encuentren hueco en lo fundamental y más reconocido de esta misma tradición. Nuestra forma de representar el panorama supera la situación tan habitual de identificar como foucaultiano a cualquiera que incorpore nociones sueltas, retóricas descontextualizadas o revisiones más o menos originales en torno a sus trabajos. Es la importancia del «gesto» lo que nos permitirá superar la amalgama de una tradición tan peculiar y ello aún a sabiendas de que quedan sin registrar otros tantos aspectos y otros tantos rasgos que los distinguen entre sí aún compartiendo estancias en cada uno de los bloques que hemos establecido (todos los matices son imposibles de recoger).

A)

Un rasgo importante del primer bloque de trabajos es el uso metodológico de la historia como herramienta desarticuladora de evidencias legitimadas científicamente. Así por ejemplo, los tra-

bajos desarrollados por V. Walkerdine¹⁸ en torno a la crítica radical de la psicología del desarrollo y las pedagogías centradas en el niño despliegan una eficacia crítica en su historización del objeto de conocimiento («el niño en desarrollo») que ponen en jaque tanto la cientificidad de las disciplinas como la propia representación tradicional del niño. Demuestra cómo la ciencia produce su propio objeto de conocimiento y actúa en forma socializadora y normalizante, de tal forma que la práctica pedagógica no es mera aplicación sino parte constitutiva de la violencia de tal operación.

Otros ejemplos lo tenemos en los trabajos de Anne Querrien, Julia Varela y Jacques Donzelot¹⁹. En el caso de la primera, su aportación sobre el surgimiento de la escuela primaria en Francia nos ofrece una forma de reconstrucción histórica que desmitifica la visión del nacimiento de la escolaridad en el tránsito entre el siglo XIX y el XX con Jules Ferry por referencia. Para Querrien, al igual que en el estudio de Julia Varela para el caso de España, la historia de la escolaridad se hace inteligible a través de sutiles mecanismos de control, segregación y vigilancia desde antes de la Contrarreforma. La lucha contra la pobreza se convierte en eslabón para el desencadenamiento de un operativo encargado de moralizar, corregir y transformar en productivo la insolencia y la conflictividad de una población peligrosa. Para ambas, la actual representación de la escolaridad oculta un pasado en forma racionalizante que hace ininteligibles en términos históricos los procesos de transformación desencadenados. En el caso de Donzelot, como el trabajo se realiza sobre la producción de la familia misma, la preocupación por la pobreza que adquiere tonos filantrópicos se expresa en formas similares de moralización, normalización, contrato y tutela. A través del com-

¹⁸. WALKERDINE, V.: «Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana», en LARROSA, J.: *op. cit.*

¹⁹. QUERRIEN, A.: *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, La Piqueta, Madrid, 1979; VARELA, J.: *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, La Piqueta, Madrid, 1983; VARELA, J., y ÁLVAREZ-URÍA, F.: *Arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid, 1991; DONZELOT, J.: *La policía de las familias*, Pre-Textos, Valencia, 1990.

plejo tutelar se realiza la crítica no sólo de las instituciones creadas a tal efecto (por ejemplo, el tribunal de menores) sino del conocimiento científico que las rodea así como de los grupos profesionales que las gestionan y les otorgan legitimidad.

En todos ellos la historia ocupa un lugar esencial. El estilo de historia efectuado pretende estar a la altura de las formas arqueológicas o genealógicas del propio Foucault quien sabía a la perfección que el problema de la historia y del poder debían marchar a la par. En todos ellos la crítica de la racionalidad científica acaba derivando en una puesta en cuestión radical de las formas científicas y las condensaciones institucionales poniendo acentos diversos en el diagnóstico del presente y en las formas sociales de resistencia a este proceso.

B)

En el segundo de los bloques representados encontramos generalmente la mayor parte de análisis que al menos en educación se ha venido desarrollando en los últimos años. Al prescindirse aquí de la crítica de la razón, la aplicación local de fórmulas de Foucault resulta más fácil o menos comprometedor de tal forma que puede incorporarse sin dificultad en un planteamiento más moderno y reconciliable con la tradición ilustrada. En estos casos la historia como estrategia (en su vertiente arqueológica o genealógica) resulta prescindible y suele ser sustituida por análisis sincrónicos referidos a piezas como discursos, formas disciplinares, mecanismos de control generales o corporales, procesos de subjetivación más o menos complejos, etc.

En este terreno podemos encontrar trabajos tan diversos como los de S.J. Ball²⁰ referidos al problema de la gestión como tecnología moral. Un intento por desvelar el rostro perverso de la noción de gestión en su profunda relación con el discurso profesio-

²⁰. BALL, S.J.: «La gestión como tecnología moral», en BALL, S.J.: *Foucault y la educación...*, *op. cit.*

nalizador y lo que éste arrastra en forma de campo de exclusividad, normalización, etc. El de J. Knight, R. Smith y J. Sachs²¹, sobre el conflicto multicultural, la hegemonía y la confrontación de discursos en un entramado de desigualdades sociales en Queensland. J. Kenway²², que se ocupa del discurso político de la Nueva Derecha en el conflicto entre enseñanza estatal y enseñanza privada en Australia. Y el de J. Donald, que combina aspectos de Foucault junto con consideraciones althusserianas para explorar las posibilidades de conceptos como ideología, poder, subjetivación en la realización de una posible historia de la enseñanza popular en la Inglaterra del siglo XIX.

Hay que hacer notar que los trabajos anglosajones de este estilo se caracterizan por destacar su heterodoxia en mayor medida que los trabajos de tradición latina. Es probable que la fuerte tradición crítico-empírica anglosajona actúe con mayor notoriedad como forma presionante sobre los límites del campo de aplicación teórica de Foucault que el que se desarrolla en otros contextos intelectuales.

Dentro de la esfera latina podemos mencionar, por ejemplo, el trabajo de J. Larrosa que explora la noción de tecnología del yo en el terreno de la institución escolar y lo que ésta aporta en constitución de la subjetividad a través de dispositivos pedagógicos²³. También el de A.J. Veiga-Neto²⁴, en su ejercicio crítico sobre la interdisciplinariedad o los procesos de alfabetización universales que

²¹. KNIGHT, J.; SMITH, R., y SACHS, J.: «La deconstrucción de la hegemonía. Política multicultural y respuesta populista», en BALL, S.J.: *Foucault y la educación...*, *op. cit.*

²². KENWAY, J.: «La educación y el discurso político de la Nueva Derecha», en BALL, S.J.: *Foucault y la educación...*, *op. cit.*

²³. En el caso de J. Larrosa, como la utilización de Foucault corresponde a su última fase, la crítica de la razón es mucho más moderada y ello le permite instrumentalizar adecuadamente y con rigor sin necesidad de depuración metodológica. LARROSA, J.: «Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí», en LARROSA, J.: *Escuela, poder y subjetivación*, *op. cit.*

²⁴. VEIGA-NETO, A.J.: «Michel Foucault y la educación: ¿Hay algo nuevo bajo el sol?», en VEIGA-NETO, A.J. (Comp.): *Crítica pos-estructuralista y educación*, Laertes, Barcelona, 1997.

se expresan a través de políticas disciplinantes y normalizadoras. El trabajo de Mauro Grün²⁵, sobre la emergencia de la educación ambiental a través de los distintos juegos discursivos con consecuencias ciertamente arriesgadas y preocupantes en su composición antimoderna o arcaica. Mario Díaz²⁶ y su preocupación por el campo disciplinar educativo, el cual pretende caracterizar con ayuda también de Bourdieu para mostrar las formas de control, distribución y circulación de discursos.

Estos y tantos otros trabajos caracterizados por una mayor distancia crítica al discurso de Foucault y tratando temas tan diversos contribuyen, de alguna manera, a intentar demostrar que se pueden desarrollar formas analíticas inspiradas en Foucault sin necesidad de asumir gran parte de sus requisitos epistemológicos. Estos trabajos además provocan el reforzamiento de la figura de Foucault en tanto que neoclásico para la sociología de la educación y en terrenos concretos parecen abrir todo un campo de trabajo en torno al problema de la subjetividad en la cultura occidental.

c)

En último lugar, tenemos aquellos trabajos que se apoyan en conceptos sueltos y que buscan sobre todo un apoyo muy medido y limitado de Foucault. Suele ser este el caso de corrientes post-modernas (de caracteres diversos) o neopragmatistas, que buscan apoyos puntuales en la figura de Foucault y que se resisten a encontrar en éste el motor de sus teorizaciones. Por supuesto la oferta de este bloque es inmensa ya que al fin y al cabo por más que Foucault haya sido rechazado críticamente por gran número de intelectuales, su reconocido prestigio dentro de las visiones críticas y radicales lo siguen avalando en tanto que referente de auto-

²⁵. GRÜN, M.: «La producción discursiva sobre educación ambiental: terrorismo, arcaísmo y trascendentalismo», en VEIGA-NETO, A.J.: *Crítica pos-estructuralista y educación*, op. cit.

²⁶. DÍAZ, M.: «Aproximaciones al campo intelectual de la educación», en LARROSA, J.: *Escuela, poder y subjetivación*, op. cit.

ridad. Es posible que exista un sentimiento de distancia para con Foucault, pero esta distancia lejos de eclipsar su figura, la resalta como referente en este final de siglo XX.

Por supuesto la oferta del uso conceptual de Foucault no puede ser más extensa y, por tanto, más inabarcable. En este punto haremos referencias a la incorporación reciente que se ha podido detectar en dos formaciones teóricas de distinto signo: el neopragmatismo norteamericano y las consideradas corrientes críticas de la sociología de la educación:

En el primer caso, los esfuerzos realizados por R. Rorty en transformar y dividir a Foucault en varios modelos, además de rescatar una parte de él para la tradición pragmática, dejan su precipitado en esta corriente de pensamiento que juega a un relativismo moral y contextual lo suficientemente moderado como para que lime de Foucault su aguijón crítico más radical. Un notable ejemplo de este modelo lo tenemos en los trabajos de Th.S. Popkewitz²⁷.

En el segundo caso, puesto que la trayectoria se reconstruye desde tradiciones neomarxistas y freirianas, se combina un análisis apocalíptico de la cultura de masas mercantilizada («cultura depredadora»²⁸) y un análisis pluralista de las formas culturales cuyo resultado se acerca a un postmodernismo crítico muy propio del final de este siglo²⁹. Aquí se juega a la renuncia de la verdad por su contingencia en un escenario en el que la noción de sufri-

²⁷. POPKEWITZ, Th.S.: *Sociología política de las reformas educativas*, Morata-Paideia, La Coruña, 1994; POPKEWITZ, Th.S.: «El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: Descentralización y distinciones Estado/sociedad civil», en VVAA: *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Pomares-Corredor, Barcelona, 1996; POPKEWITZ, Th.S.: *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Mondadori, Madrid, 1988.

²⁸. McLAREN, P.: *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Paidós, Barcelona, 1997, p. 18.

²⁹. Debemos aquí hacer notar la diferencia establecida entre dos formas de postmodernismos: postmodernismo lúdico (Lyotard, Derrida, Baudrillard, etc.) y un postmodernismo que se reivindica como crítico (Giroux, McLaren, etc.). Como ejemplo de esta modalidad de trabajos se pueden citar los siguientes: McLAREN, P.: *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Paidós, Barcelona, 1997; GIROUX, H.: *Los profesores*

miento actúa como reflatador del compromiso hacia la transformación crítica de lo cultural y lo social. La distancia de la que presumen con respecto a las sociologías radicales de la educación pasa en gran medida por una lectura filtrada de Foucault.

Con estos dos ejemplos, a los que podríamos sumar infinidad de casos, observamos no sólo el rango de utilidad efectuado sobre Foucault, sino también la versatilidad que adquiere su uso en dos forma de aprehender la realidad tan distintas. Como siempre hemos defendido, parece que el nomadismo de Foucault ha trabajado de tal forma sobre sus documentos que sus actuales y diversos herederos disfrutan de una amplia gama de representaciones con las que dotar y prestigiar su propio discurso. En este sentido, Foucault parece bueno para cualquier argumento aunque entre en contradicción con ese «gesto» importante que lo ha caracterizado³⁰.

En cualquier caso, esta aproximación provisional a la influencia de Foucault en el terreno de la sociología de la educación es muy genérica, deja demasiados matices sin registrar³¹. Es demasiado gruesa como para ser utilizada de referente de este campo teórico. No obstante, creemos conveniente adelantarla por lo que supone de alternativa a las formas clasificatorias que tienen por

como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Paidós-MEC, Madrid, 1990; GIROUX, H., y McLAREN, P.: «Educación de maestros y política del compromiso: el caso pro-escolarización democrática», en *Tempora*, núms. 11-12, La Laguna, 1988. Entre otros muchos.

³⁰. He desarrollado esta idea explorando las dificultades de la instrumentalización del concepto de discurso en los trabajos de H. Giroux: CASTILLA, J.L.: «H. Giroux y la transformación del discurso», *Tempora*, núms. 21-22, La Laguna, 1993.

³¹. Quedan fuera de esta clasificación, trabajos como por ejemplo: JONES, R.: «Las prácticas educativas y el saber científico. Reinterpretación y genealogía del surgimiento de la fisiología en la Francia postrevolucionaria», en BALL, S. (Comp.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, *op. cit.*; GOODSON, I., y DOWBIGGIN, I.: «Cuerpos dóciles. Aspectos comunes de la historia de la psiquiatría y de la enseñanza», en BALL, S. (Comp.): *Foucault y la educación...*, *op. cit.*; HUNTER, I.: «La personalidad como vocación: la racionalidad política de las Humanidades», en LARROSA, J.: *Escuela, poder y subjetivación*, *op. cit.*; LOPES, G.: «Produciendo sujetos masculinos y cristianos», en VEIGA-NETO, A. (Comp.): *Crítica pos-estructuralista y educación*, *op. cit.*, entre otros.

base los núcleos temáticos. Estamos convencidos de que este campo teórico puede pensarse mejor como experiencia de inteligibilidad de acuerdo con el propio Foucault. Esa medida contribuye decisivamente a advertirnos de los grados de compromiso adquiridos y nos da pistas sobre los distintos niveles de contradicciones con los que se está dispuesto a jugar.

Para demostrar esto debemos ahora realizar el esfuerzo por aproximar un estudio limitado de uno de los trabajos más originales que en el campo de la sociología de la educación se han desempeñado. Hacemos referencia a los trabajos de Julia Varela y particularmente a los referidos a la *Arqueología de la escuela*. De esta manera podremos evaluar mejor el contraste entre sus fuertes apuestas teóricas por Foucault, junto a sus distancias más perceptibles.

III. JULIA VARELA Y LA *ARQUEOLOGÍA DE LA ESCUELA*

Si han existido en los últimos veinte años unos intentos sostenidos en España por reivindicar los trabajos de Foucault para pensar críticamente la sociedad, esos han sido los de Julia Varela y los de Fernando Álvarez-Uría. Ambos intelectuales han hecho suya la batalla por demostrarnos que Foucault tiene mucho que decirnos no sólo en torno a la formación histórica de procesos sociales directamente vinculados a la institución escolar, sino también en relación a las posibilidades crítico-epistemológicas que se derivan de sus propios presupuestos. Al fin y al cabo, para ellos la actual perplejidad de las ciencias sociales puede seguir teniendo un faro que alumbre el camino en los trabajos de Michel Foucault:

...los trabajos de Michel Foucault señalan una vía de avance ya que, en íntima conexión con las reflexiones de los sociólogos clásicos, retoman de un modo crítico el proyecto ilustrado, centran la atención en el presente y nos proporcionan instrumentos y categorías de pensamiento para enfrentarnos al gran reto de repensar la modernidad³².

³². VARELA, J., y ÁLVAREZ-URÍA, F.: «La crisis de los paradigmas sociológicos. El papel de la teoría de Michel Foucault», en *Eutopías*, 2ª Epoca, Valencia, 1994, p. 17.

Pero si hablar de la herencia de Foucault en España pasa por hablar de ambos, retomar la indagación en el terreno específico de la sociología de la educación es entrar en especial en la línea de trabajo de esta investigadora, pues de alguna manera tanto los *Modos de educación en la España de la Contrarreforma* como la *Arqueología de la escuela* figuran como instituciones tempranas y originales del campo de la sociología de la educación en España³³.

Para ella, el estudio de las instituciones escolares debe estar necesariamente ligado a dos esfuerzos procedimentales importantes: un uso particular de la historia en tanto que genealogía de las formas de poder que actúan en su constitución; y una puesta en cuestión de las instituciones sociales y científicas que, vinculadas a la educación, desarrollan mecanismos de dominación en el presente. Esta combinación operativa de rasgos obviamente foucaultianos otorga a todos sus trabajos una reserva de sentido crítico que la relanza una y otra vez contra toda forma que quede identificada como sospechosa. Es en este sentido en el que podemos situarla dentro del primer grupo que hemos descrito de herederos de Foucault.

Pero junto a esa forma de emplear la historia, frente a la puesta en cuestión de formas de racionalidades más o menos evidentes, Varela parece tener una preocupación particular: hacer funcionar a Foucault más que discutir en torno a él, usar sus categorías y forzarlas a trabajar más que pensar el alcance y las posibilidades que dan en su marco inicial de referencia. Desde luego esto está justificado si pensamos que la teoría social y sus posibilidades demostrativas dependen más de sus proyecciones y aperturas originales que de sus escolásticas mejor o peor expresadas. No obstante defendemos que lo uno no está reñido con lo otro, y que el

³³. Félix Ortega incluye los primeros trabajos de Julia Varela, junto con los de Carlos Lerena, en una segunda fase de la sociología de la educación. En concreto en aquella en la que se consolida la disciplina y ésta llega a adquirir rasgos más personales más allá de la división o enfrentamiento entre la herencia del funcionalismo y del marxismo. Ver en este sentido, ORTEGA, F.: «Sociología de la educación en España: una revisión teórica», en LERENA, C. (Ed.): *Educación y sociología en España*, Akal, Madrid, 1987.

uso de categorías de Foucault no está enfrentado en absoluto con una clarificación crítica de base que advierta de alguno de sus límites y sus específicas territorialidades. Al fin y al cabo, hacemos nuestro el espíritu de Varela cuando denuncia que:

La deshistorización de las metodologías de análisis permite convertir a los instrumentos de conocimiento en fetiches multiuso que nunca suscitan más que problemas técnicos de aplicación mecánica. La complejidad se diluye así en la banalidad, y la rueda continúa. El efecto inevitable de esta dinámica ciega ha sido introducir a la reflexión sociológica en un callejón sin salida³⁴.

Ya en otro trabajo³⁵ hemos pretendido aportar una mirada crítica e histórico-analítica de los trabajos de Foucault con el fin de colocar su problema del poder en el rango que creemos se merece, así como reflejar el mapa de su constitución. Este esfuerzo trae aparejado aquí necesariamente revisar formas de aplicación del campo teórico foucaultiano, lo que no es otra cosa que poner sobre la mesa empleos más o menos polémicos, no en virtud de una ortodoxia, sino más bien en virtud de una representación no engañosa y descontextualizada de Foucault y su trayectoria. Esto nos puede permitir, en relación a esta investigadora, poder evaluar sus proximidades y sus distancias con Foucault, así como detectar sus contribuciones más originales al análisis sociológico que ella construye.

La preocupación genérica de la que parte Varela es la siguiente: «¿Contribuye el sistema escolar a favorecer los ideales democráticos o, por el contrario, su lógica constitutiva funciona a partir de criterios más o menos explícitos de dominación?»³⁶. Esta pregunta, así formulada al menos para la *Arqueología de la escuela*, tiene cumplida respuesta a lo largo de más de trescientas páginas

³⁴. VARELA, J.: *Nacimiento de la mujer burguesa*, La Piqueta, Madrid, 1997, pp. 56-57.

³⁵. CASTILLA, J.L.: *Los poderes en Michel Foucault...*, op. cit.

³⁶. VARELA, J.: *Arqueología de la escuela*, op. cit., p. 10.

en las que la nota predominante induce a que sospechemos de esta contribución occidental relativamente reciente. A tenor de las respuestas dadas en sus trabajos, la escolaridad como institución no deja de generar cierta inquietud al encontrarnos aproximaciones a la misma como máquina escolar o fábrica de hierro productoras de sujetos, por poner dos imágenes que utiliza frecuentemente.

El esfuerzo mayor de su revisión histórica y el diagnóstico de la modernidad que expresa es profundamente demoledor. La historia realizada al estilo de Foucault deviene, con matices, resuelta de forma similar a modo de articulados dispositivos y estrategias complejas de intervención cuya racionalidad parece trazada con tiralíneas a lo largo de los siglos y en muchos casos por encima de dinámicas históricas más generales. En cierto sentido, el uso que se hace de la historia es similar al de Foucault, pero en otros muchos la distancia es sobresaliente. Todavía recordamos la crítica explícita que Varela trazó de los análisis de Foucault en 1993: «...es cierto que no presta siempre suficiente atención a la caracterización sociológica de los agentes sociales en los momentos en los que se fraguan estrategias específicas de poder»³⁷. Este aspecto pretende ser superado por sus análisis sociológicos al no poder enfrentarse con el asunto del sujeto tal y como lo hizo Foucault. Nos atreveríamos a decir que el problema del sujeto en las formas genealógicas intenta ser resuelto por Varela en cada uno de sus trabajos con éxitos desiguales.

Es obvio que la genealogía ofrecida por Foucault es antisubjetiva. Pretende resolver el problema de la motivación y la intención con una teoría del poder que hipostacia a la voluntad colocando a tal instancia por encima de la historia. En cambio para Varela, la genealogía se nos ofrece sociológicamente más aceptable, los sujetos, individuales, estamentales o de clase, se nos aparecen como activos en su devenir histórico, atravesados por el poder desde su constitución (disciplinados, controlados y

³⁷. VARELA, J.: «Prólogo a la edición española», en BALL, S.J.: *Foucault y la educación...*, *op. cit.*, p. X.

subjetivados por instancias socializadoras coactivas), pero sirviendo como reserva de sentido a las estrategias que se vertebran: así, por ejemplo, los modos escolares aparecen como «...auténtica invención de la burguesía para civilizar a los hijos de los trabajadores»³⁸.

Es decir, en este caso, como el análisis es crítico con el actual orden social, se culpabiliza a la burguesía de la planificación y ejercicio de mecanismos o dispositivos colocados a modo de trampas históricas de beneficios intergeneracionales. De esta forma la idea de dispositivo pierde el sentido de estrategia impersonal para el que es utilizado por Foucault a mediados de los años setenta, y se convierte ahora en el referente más o menos abstracto de una instancia sociológicamente concreta, la clase social burguesa. De esta forma, pese a que se describan los procesos sociales como contradictorios, las victorias deben hacerse efectivas para la denuncia de un presente que es reflejo de aquellos lodos.

Pero esta estrategia analítica, al jugar entre una teoría de la acción de clases no objetivista³⁹ y una genealogía de raíces anti-subjetivas, despliega su eficacia en una teoría de la constitución de la realidad por y a través del poder. Su genealogía incorpora a los sujetos colectivos para atar en ellos el ejercicio de dominio, pero en escasas ocasiones se nos relata cómo se produce esa relación de manera precisa y qué papel juegan los agentes sociales en tales instancias. Términos como el de «clase popular» o «clase burguesa» son utilizados como referentes sin aclaración analítica previa y sin que sepamos tanto el modelo del que se extrae tal categorización y las formas socio-históricas que los constituyen⁴⁰. Con todo, el efecto analítico es menos severo que el de Foucault y

³⁸. VARELA, J., y ÁLVAREZ-URÍA, F.: *Arqueología de la escuela*, op. cit., p. 54.

³⁹. En tanto que conformadas como relación de fuerzas.

⁴⁰. El poder en su expresión cultural próximo al concepto de hegemonía al referirse al enfrentamiento entre clases necesita de una descripción de los sujetos de los enfrentamientos. Estos sujetos no pueden ser llamados a escena como categorías abstractas sino como conformaciones socio-históricas concretas referidas al espacio nacional en que se inscriben.

a la vez menos cerrado, pues los agentes históricos están presente para cerrar la historia, pero pueden puntualmente responder (al menos para el futuro) con una quiebra o apertura del trazado histórico.

De la misma forma que el concepto de dispositivo gana con esta investigadora en concreción sociológica, el problema del saber-poder que tanto se empeñó Foucault en lucir (enseñándonos cada una de las formas materiales en que se convertía: disciplina, confesión, biopoder, etc.), se resuelve mejor al disolver el tándem saber-poder y sustituirlo por una visión que circula más cómodamente con la concepción moderna del poder que con la concepción foucaultiana del mismo. El empleo por Varela de la noción de «saberes sometidos» (opción que Foucault utilizó a principio de la década de los setenta, pero que abandonó al identificar esta referencia con un trazo divisorio entre dominantes y dominados), circula por lo que fue una vía muerta de Foucault. Por esta vía Varela identifica a determinados sectores sociales populares con formas culturales propias y originales que quedan puestas fuera de juego a través de un influjo violento proveniente de otras clases sociales. La cultura considerada como dominante no sólo sobresale esplendorosa sino que se nos aparece como la única legítima, reflejando esta relación una forma de dominio directo en el terreno cultural tan unilateral como maniqueo. Esta preocupación por distinguir las disimetrías entre formas de dominio y de desigualdad nos introduce en otro rasgo importante como es la radicalidad con la que se mira a la modernidad.

Varela está lejos de sentir el desprecio que Foucault muestra por la tradición ilustrada⁴¹. Su actitud vigilante y crítica para con la Ilustración le hace hilar en algunos casos más fino que Foucault en la crítica de esta tradición. Su evaluación de tono dialéctico la

⁴¹. Ya hemos advertido en otro trabajo que la relación de Foucault con la Ilustración cambia al final de sus trabajos (avanzados los años setenta). Ver, CASTILLA, J.L.: *Los poderes en Michel Foucault. Crítica del poder y consecuencias para la Sociología de la Educación, op. cit.*

sitúa en mejor posición para valorar los avances decisivos que en términos históricos pueden detectarse:

Los conceptos universales de libertad, tolerancia, razón, humanidad e igualdad, que promovieron los ilustrados más radicales, constituyen hoy algo más que un punto de no retorno, son el marco que ha hecho posible en la modernidad un trabajo intelectual lúcido superador de toda clase de dogmatismos y sectarismos⁴².

Varela no comparte con Foucault la crítica de la razón que acaba con ella misma. Su crítica de la razón resulta ser más moderna que postestructuralista. El hecho de que reivindique la razón como instancia para ejercitar la crítica de las formas de dominación que se dan en nuestras sociedades, así como el reclamo insistente en utilizarla para dotarnos de mayor igualdad y libertad, avalan suficientemente este aspecto. Ya vimos como el problema de la igualdad no era del gusto de Foucault, sin embargo, para ella se constituye en la columna vertebral de su indagación. El problema aquí no es el de la Diferencia frente a la Identidad, sino el de la igualdad frente a la desigualdad, la justicia frente a la injusticia. Y adopta rasgos maoístas cuando contrapone no sólo formas de racionalidad burguesas contra saberes populares, sino cuando apunta en la dirección que enfrenta a una ciencia burguesa (vínculo directo entre neocapitalismo y psicopoder que se expresa en disciplinas como la psicología y la pedagogía⁴³) y un sometido conocimiento popular (que se concreta en la asimilación del trabajador, privado de iniciativa y responsabilidad, a un estatuto que se asemeja al del niño⁴⁴).

De esta manera la crítica de la racionalidad «psí», así como las prácticas de intervención pedagógicas, se convierten en instru-

⁴². VARELA, J.: *Arqueología de la escuela*, op. cit., p. 85.

⁴³. VARELA, J.: *Arqueología de la escuela*, op. cit., p. 233; VARELA, J.: «Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo», en LARROSA, J.: *Escuela, poder y subjetivación*, op. cit., p. 185.

⁴⁴. VARELA, J.: *Arqueología de la escuela*, op. cit., p. 265.

mentos de clase que tienen por función reproducir lo que ella llama la «lógica escolar»⁴⁵. No sólo han funcionado como dispositivos estratégicos desde siglos atrás, sino que todo nos apunta a que ocupan un lugar decisivo en el presente, como piezas que lo hacen inteligible. Al parecer los procesos de individualización no son productos históricos solamente ligados a la aceleración y extensión de la división del trabajo en las sociedades modernas, también estas técnicas marcan los ritmos de este proceso que tienen por efecto la dislocación de lazos sociales fundamentales para las formas de resistencia. Así puede Varela apostar por una forma original de crítica del conocimiento en educación que la hace especialmente efectiva para valorar los efectos políticos de procesos de racionalizaciones tan relevantes como los ligados a las reformas escolares o a debates tan actuales como los del papel de las humanidades en una tan perseverante España invertebrada.

La crítica radical de la razón nietzscheana se transforma en crítica radical de la razón burguesa y el programa estratégico de dominación pese a que utiliza el modelo apocalíptico de Foucault y muestra su potencia crítica en torno a formas científicas de intervención, rescata su punto de fuga en formas alternativas identificables de contrapoder. Todo ello nos conduce a afirmar que la teoría del poder que nuestra investigadora expresa en su marco teórico se desmarca en gran medida de lo más original y arriesgado de la teoría del poder en Foucault, refugiándose en aquellas últimas representaciones del poder que incluía al sujeto como instancia activa en la caracterización de las relaciones de fuerza.

A nuestro juicio puede defenderse que Julia Varela enlaza dos formas diferentes de poder: mientras habla del poder como concepto genérico y abstracto usa como referente el trabajo de Foucault («Por qué hay que estudiar el poder: la cuestión del sujeto»⁴⁶), una de las últimas formas, quizás la más precisa sociológicamente, de

⁴⁵. *Ibidem*, p. 279.

⁴⁶. Presente en: VVAA: *Materiales de sociología crítica*, La Piqueta, Madrid, 1986, pp. 25-36.

cuantas pudo exponer Foucault; por otro lado, el método utilizado con la historia reclama un modelo de intervención genealógica más duro y modificado en sus aristas nietzscheanas. Esta doble funcionalidad le permite manejar un concepto útil del poder sociológicamente hablando y emplear para sus reconstrucciones históricas el menos operativo de ellos.

A nuestro juicio se equivoca cuando califica de erróneas las visiones que sobre el poder opresivo se dan sobre Foucault, para ella es una «visión estereotipada y extendida del poder como algo negativo»⁴⁷. Visto la forma radical que tiene Foucault de representar el poder parece como si Varela confundiese la productividad con el carácter del ejercicio, pues tan cierto es que en Foucault los procesos de socialización se viven como poder, como que el destino del mismo refleja la forma de dominación-sometimiento en su resultado. Es posible que para el Foucault preocupado por el sujeto y la distinción entre poder y dominio, la representación del poder pueda escapar en alguna medida de su signo opresivo (y que sea éste el que reivindique ella), pero en absoluto es lo que caracteriza sus trabajos anteriores.

Como el marco de interpretación tiende a una crítica dentro de la dialéctica de la Ilustración, los recorridos opresivos que expresa deben encontrar puntos de fuga y esperanza en una reconciliación del devenir histórico. Así hace suyo el espíritu de lucha contra las formas de dominio y puede realizar aquello que Foucault jamás se atrevió a hacer: proyectar. Cuando la lógica teórica se ejercita, el panorama no puede ser más negro, mientras que en el momento en que la teoría vislumbra su epílogo, Varela necesita incorporar puntos de esperanza fundados en la capacidad de los sujetos para sacudirse unas formas de opresión que con frecuencia han planeado a sus espaldas (aquí la vibración estética de lo corporal no existe). Así, aún reconociendo que no existen formas acabadas de dominio, que todo análisis cultural debe eludir el mito de la cultura autónoma, hasta el momento en su historia no se nos

⁴⁷. *Ibidem*, p. XII.

ofrece más que una versión unilateral del proceso. La dialéctica de la Ilustración se ejercita más en una representación del presente que en una forma procedimental de reconstrucción histórica.

Cuando se trata de superar la lógica escolar, las alternativas para su transformación se expresan en un programa abierto opuesto punto por punto a todas las formas descritas hasta el momento:

Frente al espacio cerrado, centros educativos abiertos a la comunidad; frente al estatuto de minoría de los alumnos, un estatuto más próximo al de los adultos que los responsabilice de sus actos; frente a unos saberes impuestos por vías disciplinarias y frente a unos sistemas de transmisión que relegan los contenidos en función del cómo enseñar, la inculcación de la pasión por el conocimiento y la libertad de pensar...⁴⁸.

Sin lugar a dudas, asume el riesgo de tomar posición ante el problema complejo de la razón de un modo que en absoluto se asemeja a Foucault. Esa reivindicación de la pasión por el conocimiento la sitúa en el convencimiento de que cualquier solución al problema de la dominación institucional, cultural o económica pasa necesariamente por la conformación de unos modos de pensar y unas prácticas críticas que sepan dar respuestas intelectuales e inteligentes a los problemas que se diagnostican como tales desde la amplia tradición de resistencia al orden vigente. Su tono libertario hace suyo la reivindicación de un Foucault que existió de forma fulgurante durante los años setenta, pero que en ningún caso representó la línea gruesa del hacer teórico de este último.

Nuestra investigadora tradicionalmente se ha sentido vinculada a la crítica sociológica de una forma que ha encontrado receptividades diversas en el terreno de la crítica sociológica marxista, sin embargo, para ella el camino elegido hacia Foucault ha pasado por el ejercicio crítico de algunos postulados de ciertos marxismos agrupados en un solo paquete y expulsados por igual de for-

⁴⁸. *Ibidem*, p. 304.

ma indiferenciada (aquí la coincidencia de estrategia teórica con Foucault es evidente). Esto a nuestro juicio le ha restado apoyos de importancia dentro de esta heterogénea tradición de pensamiento. En este sentido pensamos que tanto los gramscianos como los frankfurtianos poseen no pocos puntos de coincidencia con algunas de sus posiciones.

Este ejercicio crítico que la enfrenta al marxismo se expresa en una serie de caracterizaciones como las que siguen: el papel que ella otorga a las prácticas escolares como entes materiales de producción de subjetividades sociales se enfrenta directamente a aquellas formas marxistas que destacan como prácticas materiales a la producción económica por encima de otras prácticas diversas; además intenta separarse de un reproducionismo marxista de contenido althusseriano concibiendo los procesos no como acoples de una reproducción funcional ya hecha, sino más bien como verdaderas «invenciones» de clase con un peso en los procesos históricos decisivos en la conformación y desarrollo del capitalismo (desde este punto de vista su aproximación es más cultural-institucionalista que materialista en el sentido en el que tradicionalmente el marxismo ha entendido este término); en buena lógica, dejar de apreciar las prácticas educativas como culturales y subordinadas a una estructura de inteligibilidad dependiente, lo cual es una forma gramsciana de reivindicar el importante papel de las prácticas culturales y socio-políticas como conformadoras y productoras de realidad; y como consecuencia derivada de las anteriores, se resalta el potencial transformador de la escolaridad como punto de resistencia en una dinámica en la que se le puede reclamar que juegue un papel disolvente de las desigualdades sociales. Al colocar en el eje de su interpretación la institución escolar y resaltar con ella los influjos de violencia social que de ella se derivan, se ve en la obligación de sobredimensionar estas prácticas hasta el punto de hacer reposar en ellas una responsabilidad que en cierta manera la supera:

Se dirá que «la escuela» no es responsable de las desigualdades sociales y que, por tanto, no puede incidir en la corrección de la estratificación social, pero esto es falso ya que los modos de

educación han contribuido también a generar la jerarquización social, y el temor que despiertan en algunos sectores sociales las reformas es una prueba de ello⁴⁹.

Esta predominancia de las prácticas culturales como materiales y políticamente relevantes para explicar los procesos sociales en buena medida acercan a los herederos de Gramsci y de Foucault de tal manera que con dificultad puede hablarse de distancia insalvable entre cierta forma de análisis foucaultianos y cierta forma de marxismo. Tan cierto es que las posiciones de Gramsci con respecto al problema de la razón son demasiado ingenuas, como que la sospecha de esa misma razón en Foucault es demasiado corrosiva. Es en un punto intermedio en el que ambas herencias deben encontrarse para relanzar un pensamiento crítico que pugna por transformar la realidad. Es desde un punto de esta encrucijada desde el que Varela nos reclama con sus intervenciones teóricas.

La relevancia de sus trabajos, a nuestro juicio, no sólo reclama una preocupación por discutir teóricamente cuáles son las herramientas más útiles, sino también los esfuerzos más efectivos para profundizar en el dominio crítico de nuestra realidad. Por todo ello, y por lo que nos queda aprender de ella, nuestro trabajo desea terminar aquí. Haberla convertido en objeto provisional y limitado de estudio nos ha obligado a indagar su interacción con el pensamiento de Foucault destacando los riesgos que asume, las distancias en las que se compromete y los resultados diversos a los que llega. El que ese intento posea problemas no es más que una señal de la dificultad y de la ambiciosa tarea que queda por hacer no ya en el específico terreno de la sociología de la educación, sino como nos enseñan los clásicos de la sociología, en el amplio mundo de las prácticas socio-culturales.

⁴⁹. *Ibidem*, p. 285.

IV. UNA FORMA PROVISIONAL DE CONCLUIR

De lo expuesto hasta el momento pueden extraerse diversas conclusiones que nos permitan comprender la complejidad y captar la especificidad de la herencia de Foucault para la sociología de la educación.

Como hemos defendido, los análisis sociológicos de influencia foucaultiana con frecuencia son más precavidos y a nuestro juicio de mayor especificidad que los realizados por Foucault. Es de suponer que los campos científicos afectados por rigores epistemológicos concretos y particulares han forzado a depurar aspectos de la teoría foucaultiana de difícil enlace con las ciencias sociales en general y en particular con la sociología. Este aspecto que a ciencia cierta puede constituir un elemento de sospecha en torno a la forma en que se valida el conocimiento, sospecha al estilo de Foucault, debe ser evaluada a nuestro juicio como una forma de hilar más fino en el terreno de la ciencia social.

A menudo la crítica de la racionalidad apuntaba a la destrucción de formas no sólo ilustradas de raíz burguesa, sino a la crítica radical de las formas más punteras y autocríticas del pensamiento moderno. Con frecuencia en Foucault la crítica de la racionalidad suponía el asedio de corrientes como el marxismo, cuya imagen era proyectada como la punta de lanza de la modernidad y por lo mismo como su versión más inteligente y más perversa de cuantas se han podido dar. Sus pretensiones de científicidad eran tan fuertes, que las convertía en potencialmente muy peligrosa para el presente. En este sentido, Marx era algo más que un contrincante de coyuntura, era uno de los rivales fundamentales. El tono de moderación de la herencia de Foucault posee ante este problema representaciones diversas: mientras que para unos el marxismo es el reflejo avejentado de una modernidad autoaniquilada, para otros el inevitable vínculo entre la crítica de la dominación postestructuralista y la resistencia insobornable hacia todas esas formas de opresión que se siguen apreciando como reales y que son en parte herederas del marxismo, dejan abierta la puerta de una reconciliación posible

entre el espíritu de Marx y el de Foucault⁵⁰. Al menos en lo referente a la crítica sociológica ambos siguen siendo referentes de importancia.

El problema sociológico del cambio social a nuestro juicio debe ser puesto en relación con la teoría del poder en el caso de Foucault. Ambos aspectos están entrelazados de tal manera que adoptar el modelo genealógico de indagación implica por parte de quien lo ejercita un cierto esfuerzo autocrítico para comprender las limitaciones que tiene y los terrenos en los que este análisis adquiere potencialidades diversas. Una teoría social que margine el conflicto en su guión fundamental o lo presuponga como inteligibilidad abstracta eludiéndolo como centralidad teórica y empírica, comete el error de deshacerse de una representación próxima y contradictoria de la realidad. Si Foucault se permitió el lujo de ir variando sus formas metodológicas hasta el punto de que no se pueda reconocer un método preciso de intervención, ¿por qué no está abierta la posibilidad a combinar rasgos de la genealogía con otros referentes metodológicos alternativos? Buena parte de la herencia de Foucault ha comprendido eficazmente este problema y se ha preocupado por resolverlo.

En parte, el trabajo de los foucaultianos ha debido luchar no sólo transformando aspectos metodológicos fundamentales, sino también variando o transformando la imagen conceptualmente amorfa e ideológicamente pesimista que del poder refleja Foucault. El que con frecuencia estas posiciones encajen con dificultad en terrenos sociológicos específicos es debido más a la imagen ge-

⁵⁰. La distancia entre los primeros y los segundos suele ser la consideración de las metanarrativas como peligrosas en si mismas o no. Así tenemos como ejemplo de los primeros: VEIGA-NETO, A.: «Michel Foucault y la educación: ¿Hay algo nuevo bajo el sol?», en VEIGA-NETO, A. (Comp.): *Crítica post-estructuralista y educación, op.cit.*; LARROSA, J.: «Presentación», en LARROSA, J. (Comp.): *Escuela, poder y subjetivación, op. cit.* Del segundo grupo podemos poner como ejemplo los intentos de Varela y Álvarez-Uría por conectar a Foucault con los clásicos de la sociología a través de la misma idea de genealogía: VARELA, J., y ÁLVAREZ-URÍA, F.: «La crisis de los paradigmas sociológicos. El papel de la teoría de Michel Foucault», art. cit.

nerada por Foucault en sus modelos representacionales que al efectivo trabajo de sus seguidores. Existe, por tanto, una distancia lo suficientemente relevante entre Foucault y su herencia como para que hagamos el esfuerzo de comprender sus distintos rostros. Éste ha sido el motivo fundamental de nuestra aproximación que en absoluto debe ser interpretado como la obsesión por el respeto claustral a la fuente Foucault, cuanto el reflejo de un manantial de diversidad en divergencia, cuya pasión reside menos en el seguidismo que en el verdadero esfuerzo por analizar la realidad social.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMEIDA, J.: *Sociología de la Educación. Notas para un curso*, Ariel, Barcelona, 1995.
- ÁLVAREZ-URÍA, F.: «Las instituciones de normalización y el poder disciplinario en escuelas, manicomios y cárceles», en *VVAA: Conferencias: Nietzsche. Nuevos horizontes interpretativos. Foucault. La arqueología del poder y de las resistencias*, Paideia, La Coruña, 1994.
- ÁLVAREZ-URÍA, F.: «Instituciones de ‘normalización’», *Revista de Pensamiento Crítico*, núm. 1, mayo-julio, 1994.
- ÁLVAREZ-URÍA, F., y VARELA, J.: *Sujetos frágiles. Ensayos de sociología de la desviación*, FCE, Madrid, 1989.
- ÁLVAREZ-URÍA, F., y VARELA, J.: «La crisis de los paradigmas sociológicos. El papel de la teoría de Michel Foucault», en *Eutopías*, 2ª Epoca, Valencia, 1994.
- ANDERSON, P.: *Consideraciones sobre el marxismo occidental*, Siglo XXI, México, 1990.
- ATKINSON, P.A., y DELAMONT, S.: «De Fabian à Foucault, de l’arithmétique politique à l’économie politique: la sociologie de l’éducation en Grande Bretagne», en ZAGEFKA, P. (edit.): *Sociologie de l’éducation en Europe depuis 1945*, Paris, ENS Editions, 1997.
- BALL, S.J. (Comp.): *Foucault y la educación. Disciplina y saber*, Morata, Madrid, 1993.
- BELLÓN AGUILERA, J.; MORENO PESTAÑA, J.L., y RELINQUE, A.: «Voluntad de crítica, voluntad de justicia. Entrevista con Didier Eribon», en *Er, Revista de Filosofía*, Barcelona, Primer Semestre de 1997.

- CABRERA, B.: «De la Sociología de la Educación a la Sociología de la Cultura. Apuntes para un el Tránsito», *Tempora*, núms. 21-22, enero-diciembre, 1993.
- CASTILLA, J.L.: «H. Giroux y la transformación del discurso», *Tempora*, núms. 21-22, La Laguna, 1993.
- CASTILLA, J.L.: *Los poderes en Michel Foucault. Crítica del poder y Sociología de la Educación*, Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna, 1988.
- DONZELOT, J.: *La policía de las familias*, Pre-Textos, Valencia, 1990.
- GIROUX, H.: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós-MEC, Madrid, 1990.
- GIROUX, H., y McLAREN, P.: «Educación de maestros y política del compromiso: el caso pro-escolarización democrática», en *Tempora*, núms. 11-12, La Laguna, 1988.
- GUERRERO, A.: *Manual de sociología de la educación*, Síntesis, Madrid, 1996.
- LARROSA, J.: *Escuela, poder y subjetivación*, La Piqueta, Madrid, 1995.
- McLAREN, P.: *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Paidós, Barcelona, 1997.
- ORTEGA, F.: «Sociología de la educación en España: Una revisión teórica», en LERENA, C.: *Educación y sociología en España*, Akal, Madrid, 1987.
- PIA BARENYS, M.: *Residencias de ancianos. Análisis sociológico*, Fundació Caixa de Pensions, Barcelona, 1991.
- POPKEWITZ, TH.S.: *Sociología política de las reformas educativas*, Morata-Paideia, La Coruña, 1994.
- POPKEWITZ, TH.S.: «El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: Descentralización y distinciones Estado/sociedad civil», en VVAA: *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Pomares-Corredor, Barcelona, 1996.
- POPKEWITZ, TH.S.: *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Mondadori, Madrid, 1988.
- QUERRIEN, A.: *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, La Piqueta, Madrid, 1979.
- SOBEJANOS, G.: *Nietzsche en España*, Gredos, Madrid, 1967.
- VARELA, J.: *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, La Piqueta, Madrid, 1983.

- VARELA, J.: *Arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid, 1991.
- VARELA, J.: *Nacimiento de la mujer burguesa*, La Piqueta, Madrid, 1997.
- VEIGA-NIETO, A.J. (Comp.): *Crítica pos-estructuralista y educación*, Laertes, Barcelona.
- VVAA: *Materiales de sociología crítica*, La Piqueta, Madrid, 1986.
- WILLIS, P.: «Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción», en VVAA (edit.): *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Trotta, Madrid, 1993.