

**ESTE TEXTO PROCEDE DEL LIBRO “TEORÍAS SOBRE SOCIEDAD, FAMILIA Y EDUCACIÓN” DE FRANCESC J. HERNÁNDEZ, JOSÉ BELTRÁN Y ADRIANA MARRERO, PUBLICADO POR LA EDITORIAL TIRANT LO BLANCH. SOLO SE USA A EFECTOS DIDÁCTICOS.**

## **DE LA ARQUEOLOGÍA A LA GENEALOGÍA DE LA EDUCACIÓN**

### **§ 1.- M. FOUCAULT**

#### **A) INTRODUCCIÓN**

Michel Foucault (Poitiers, 1926-1984) es, como afirma James D. Marshall, «un enigma»: un iconoclasta intelectual que parece no provenir de ninguna parte y no pertenecer a linaje intelectual alguno. El mismo Foucault, citado por Marshall, parece estar satisfecho con esta peculiaridad:

Creo que, en realidad, he estado situado en la mayoría de los cuadros del tablero de ajedrez de la política, de manera sucesiva y, a veces, simultánea: como anarquista, izquierdista, marxista manifiesto o disimulado, nihilista, antimarxista explícito o secreto, tecnócrata al servicio del gaullismo, neoliberal, etc. Un profesor norteamericano se quejaba de que un criptomarxista como yo fuese invitado a los Estados Unidos y en la prensa de Europa del Este fui denunciado por cómplice de los disidentes. Ninguna de estas descripciones es importante de por sí; por otra parte, tomadas en conjunto, significan algo. Y debo admitir que me gusta bastante lo que significan.<sup>1</sup>

Se utilizará aquí la expresión «obra» de Foucault aunque el mismo autor recomienda mantener en suspenso dos unidades problemáticas: el libro y la obra<sup>2</sup>. No sin problemas, habitualmente se distinguen tres etapas en la obra de Foucault, que se pueden indicar mediante tres nociones:

a) *arqueología*, que cubriría el período 1961-1969,

b) *genealogía*, en el período 1971-1975, y

---

<sup>1</sup> M. Foucault: «Polemics, politics and problematisations», en: *The Foucault Reader*, New York, Pantheon, 1984, ed. Catherine Porter y Paul Rabinow, p. 383 y ss., cit. James D. Marschall: «Foucault y la investigación educativa», en S. J. Ball (comp.): *Foucault y la educación: Disciplinas y saber*, Madrid, Morata, 1993, p. 15.

<sup>2</sup> M. Foucault: *La arqueología del saber*, pp. 36 y ss.

c) *técnicas* (o *tecnologías*) de la subjetividad, desde 1978 hasta su muerte.<sup>3</sup>

Estas tres etapas habrían tratado de tres «ontologías», según Gilles Deleuze<sup>4</sup>: la ontología histórica de nosotros mismos en relación a la verdad, a través de la cual nos constituimos en sujetos de conocimiento, preocupados por el saber; una ontología histórica de nosotros mismos en relación con el campo del poder, mediante la cual nos constituimos en sujetos que actúan sobre los otros; y una ontología histórica de nosotros mismos en relación con la ética a través de la cual nos constituimos en agentes morales, en sujetos.

## B) LA ARQUEOLOGÍA

La *arqueología* sería el procedimiento con el cual Foucault se aproxima a la historia de la locura, al nacimiento de la clínica y, más ampliamente, a las investigaciones que realiza en ciencias humanas, donde destaca la importancia de las rupturas, de las discontinuidades (siguiendo a G. Bachelard -ya comentado anteriormente- y G. Canguilhem). Las críticas recibidas por *Les Mots et les choses. Une archaéologie des sciences humaines* (1966), le llevan a responder<sup>5</sup> y «explorar una posibilidad», a saber, realizar una *arqueología del saber*. Según el libro con este título, sería propio de una aproximación arqueológica el que este procedimiento *descriptivo* (que «no descubre nunca otra cosa más que una serie de hechos empíricos»<sup>6</sup>) rehuya cualquier «sujeción antropológica», es decir, quiera liberar la historia de «la empresa fenomenológica»<sup>7</sup>, o, en otros términos, formular el primer interés de la razón kantiana (¿qué puedo saber?) sin la referencia a un sujeto trascendente o transcendental: «En lugar de recurrir al eje conciencia-conocimiento-ciencia (que no puede ser liberado del índice de la subjetividad), la arqueología recurre al eje práctica discursiva-saber-ciencia.»<sup>8</sup> Un ejemplo de aplicación «arqueológica» a la educación, a propósito de la «infancia anormal» lo encontramos en este fragmento de Francine Muel.

---

<sup>3</sup> Véase una introducción al pensamiento de Foucault en Julián Sahuquillo: *Para leer a Foucault*, Madrid, Alianza, 2001.

<sup>4</sup> G. Deleuze: *Foucault*, ed. ya cit.

<sup>5</sup> Véase su entrevista, a propósito de *Las palabras y las cosas*, con Madeleine Chapsal, *La Quinzaine littéraire*, 5, mayo 1966, pp. 14-15; trad. cast. en M. Foucault: *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta (Endymion), 1991, (Genealogía del poder; 10), ed. Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, pp. 31-37. También: «Réponse au Cercle d'Epistémologie», *Esprit*, 1966, en *Análisis de Michel Foucault*, Buenos Aires, Tiempo contemporáneo, 1970.

<sup>6</sup> M. Foucault: *La arqueología del saber*, p. 342.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 343.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 307; también en la p. 351: «Yo no he negado, lejos de ello, la posibilidad de cambiar el discurso: le he retirado el derecho exclusivo e instantáneo a la soberanía del individuo.» Ya en las últimas páginas de *Les mots*

Los escritos referentes al tema «infancia anormal», que aparecen aproximadamente entre 1890-1910, ofrecen una serie de discursos que pueden analizarse en el nivel de los términos usados (sentido banal y uso científico), de las imágenes elegidas (metáforas, etc.), y de los temas insistentes en tanto que expresión de fantasmas sociales (el crimen, la propiedad, la calle, el orden, etc.), y en tanto que ecos del cataclismo social, que para la clase dominante igual que para los «capacitados» constituyó la innombrable: la Comuna de París.

Así la localización y selección de los anormales está asociada en todos los discursos al tema de la seguridad (sobre la vida), o más ampliamente a todo lo que supone una garantía contra los riesgos imprevistos del futuro. «Ayudando a la sociedad del Patronato de la Infancia, hacéis un buen negocio, una buena inversión al mismo tiempo que un acto de caridad. Pagáis en cierta manera una prima de seguro contra el robo» [*L'enfant*, 1891]. «Este deber es además exigido por nuestro mayor interés ya que, si en un determinado plazo no se da satisfacción a lo que tienen de legítimo las reivindicaciones de los 9/10 de la sociedad [...], se puede prever una revolución violenta en la que los que poseen no tendrán mucho que ganar, y que trastornaría de abajo a arriba la organización actual de la sociedad» [Binet, A.; Simon, Th. (1907): *Les enfants anormaux* (guía para la admisión de los niños anormales en las clases de perfeccionamiento), París, A. Colin] «por falta de clarividencia en lo que se refiere a la atribución de estos niños a un especialista se deja pasar la época más favorable para su curación con el grave perjuicio de su futuro y de la seguridad social [...]. Muchos niños que no serían más que atrasados o inestables en la escuela se convierten, en contacto con la calle, en vagabundos e, incluso, en ladrones. El hecho es bien conocido de los magistrados: es sobre todo frecuente en París» [Paul-Boncour, G.; Philippe, J. (1905): *Les anomalies mentales chez les écoliers*, París, Alcan].

El tratamiento y localización tienen que permitir además asegurarse de la sinceridad del futuro ser social. Absolutamente sintomáticas en este sentido son las primeras encuestas de la Sociedad Libre para el Estudio Psicológico del Niño referentes a la mentira. Trabajar científicamente sobre la mentira es por otro lado no fiarse de las apariencias: «Algunos niños son con frecuencia bastante inteligentes para captar con rapidez un buen número de las explicaciones que se hacen en la clase, pero uno nunca está seguro de su atención.»

Este tema, en torno al cual podrían multiplicarse las citas, aparece en los discursos y en las prácticas de casi todas las instituciones laicas de asistencia y de educación social. En el campo de la infancia anormal, el proceso de institucionalización se ve subrayado e ilustrado en la medida en que este discurso sobre la sociedad no se ha disuelto aún en un discurso puramente científico. Aparece en este campo, en este momento histórico, otro tema muy frecuente, que surge en todos los mercados referentes a la infancia: la familia, tema que suscitará la fabricación de un discurso que ya no llama a las cosas por su nombre y que oculta la cuestión de la pertenencia de clase. Para el 40% de las familias cuyos niños fueron recogidos, entre 1887 y 1917, por la Unión Francesa para la Salvaguarda de la Infancia, se pronunció un juicio de delegación de la patria potestad. «El mal ha llegado a tal punto que fue preciso, hace dos años, crear una ley para suprimir la autoridad paterna en aquellos padres desnaturalizados que la envilecen y se sirven de ella únicamente para atormentar a las instituciones caritativas. Sucedió [...] que en el momento en el que el niño ya transformado hacía concebir esperanzas más consoladoras, llegaba el padre indigno invocando la ley y la potestad paterna para que le devolvieran a su hijo [...]. Entre estos padres están nuestros enemigos a los que es preciso combatir además de aquellos otros que tienen que ser instruídos» [*L'enfant*, julio 1890].

Son incompatibles las quejas sobre la falta de vigilancia de los padres, sobre su brutalidad o su mala moralidad. La etimología retoma estos temas que se convierten con el alcoholismo, la sífilis y la tuberculosis, en responsables de la degeneración de los niños; retoma también el tema de la «familia anormal», es decir, la familia en la que los vínculos del matrimonio están disueltos o son rechazados por los padres. Se produce así no sólo la condena de un estilo de vida enraizado en la educación del niño [En 1909, se crea en París el Patronato Familiar, protección y tutela en la familia del niño en peligro moral. En la misma perspectiva, los proyectos institucionales referidos a la infancia anormal definen el internado como la institución ideal.], sino que además se fundamenta un discurso científico que va a desarrollar la noción de interpsicología. «En cualquier circunstancia encontraremos un obstáculo que hemos de reconocer, me refiero a los padres de nuestros débiles niños, corregiremos a los perversos, pero dudo que modifiquemos favorablemente el estado de espíritu de los padres. Ésta es una cuestión de interpsicología [...] de la de qué medios de corrección puede utilizar el niño respecto de sus

---

*et les choses* advertía: «La “antropologización” es en nuestros días el gran peligro interior del saber» (París, Gallimard, 1966, p. 359).

padres en aquellos casos en los cuales los padres están muy descontentos con su conducta.» [Dr. Heuyer (1926): *Leçon inaugurale du cours annexe de neuropsychiatrie infantile*. Patronage de l'Enfance et Faculté de Médecine de Paris].<sup>9</sup>

### C) LA GENEALOGÍA

El período entre *L'ordre du discours* y *Nietzsche, la généalogie, l'histoire* (ambas de 1971) y el volumen primero de la historia de la sexualidad, *La volonté de savoir* (1976)<sup>10</sup> o las lecciones sobre la genealogía del racismo (1975-1976), se caracteriza habitualmente como la etapa de la *genealogía*, patente en *Surveiller et punir* (1975), «su primer libro», según declaró.

En su lección inaugural en el Collège de France de 1970, titulada «L'ordre du discours», ya plantea que «en toda sociedad la producción del discurso es a la vez controlado, seleccionado y redistribuido por un cierto número de procedimientos de exclusión (lo prohibido, la distinción razón-locura y la voluntad de verdad -con una distribución institucional-), procedimientos internos (el principio del comentario, el principio del autor, el principio de la disciplina) y los procedimientos de distribución, entre los cuales destaca la educación:

Todo sistema de educación es una manera política de mantener o de modificar la apropiación de los discursos, con los saberes y los poderes que conllevan.

Y explica:

¿Qué es, ante todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización de la palabra, sino una cualificación y una fijación de los roles para los sujetos hablantes; sino la constitución de un grupo doctrinal, al menos difuso; sino una distribución y una apropiación del discurso con sus poderes y sus saberes? ¿Qué es la «escritura» (la de los «escribas») sino un sistema semejante de sujeción, que toma tal vez formas un poco distintas, pero cuyas grandes escansiones son análogas? ¿Qué es el sistema judicial, qué es el sistema institucional de la medicina en él mismo, que constituyen, en ciertos aspectos, apartados semejantes de sujeción del discurso?<sup>11</sup>

El mismo Foucault señala que lo que pretende «grosso modo desde el año 1970-1971, es el cómo del poder» y establece así la distinción entre arqueología y genealogía:

---

<sup>9</sup> De «La escuela obligatoria y la invención de la infancia», artículo de Francine de Muel, publicado originalmente en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1, enero de 1975, pp. 60-74, y compilado en M. Foucault *et al.*: *Espacios de poder*, Madrid, La Piqueta, 1981, pp. 129-131. Las notas han sido incorporadas en el texto entre corchetes; los signos [...] representan recortes en las citas que realiza Francine de Muel.

<sup>10</sup> *La volonté de savoir* se presentó como el primer volumen de una *Histoire de la sexualité*, cuyos volúmenes siguientes, según el proyecto, eran: 2. *La chair et le corps*, 3. *La croisade des enfants*, 4. *La femme, la mère et l'hystérique*, 5. *Le pervers*, y 6. *Populations et races* (véase la edición francesa del vol. primero, París, Gallimard, 1976). La obra tuvo definitivamente sólo dos volúmenes más: 2. *L'usage des plaisirs* y 3. *Le souci de soi*.

<sup>11</sup> M. Foucault: *L'ordre du discours*, París, Gallimard, 1971, pp. 46-47.

La arqueología sería el método propio de los análisis de las discursividades locales y la genealogía sería la táctica que, a partir de las discursividades locales así descritas, hace jugar los saberes, liberados de su sujeción, que surgen de ellas.<sup>12</sup>

O, dicho con otros términos:

La primera [arqueología] trata de aislar el nivel de las prácticas discursivas y formular las reglas de producción y transformación de tales prácticas, mientras que la segunda [genealogía] amplía el ámbito de investigación y se ocupa de las fuerzas y de las relaciones de poder conectadas con las prácticas discursivas. La relación poder-saber es necesaria para las genealogías, pero no para la arqueología.<sup>13</sup>

Un ejemplo de esta «genealogía del poder», a propósito del examen y de la educación se encuentra en el fragmento siguiente, de *Vigilar y castigar*.

[Hacia el s. XVIII] El examen hace entrar también la individualidad en un campo documental. Detrás de ella deja un archivo entero tenue y minucioso que se constituye respecto de los cuerpos y los días. El examen que coloca a los individuos en un campo de vigilancia los sitúa igualmente en una red de escritura; los introduce en todo el grosor de documentos que los captan y los inmovilizan. Los procedimientos de examen han ido inmediatamente acompañados de un sistema de registro intenso y de acumulación documental. Se constituye un «poder de escritura» como una pieza esencial en los engranajes de la disciplina. Sobre no pocos puntos, se modela de acuerdo con los métodos tradicionales de la documentación administrativa. Pero con técnicas particulares e innovaciones importantes. Unas tienen que ver con los métodos de identificación, de señalización o de descripción. [...] Era el problema de los establecimientos de enseñanza, donde se tenía que caracterizar la aptitud de cada uno, situar su nivel y su capacidad, indicar la utilización eventual que se pudiera hacer de ello. [...]

Por ello la formación de toda una serie de códigos de la individualidad disciplinaria que permiten transcribir, homogeneizándolos, los rasgos individuales establecidos por el examen: código físico de la señalización, código médico de los síntomas, código escolar o militar de las conductas y de los hechos destacados. [...]

Gracias a todo este aparato de escritura que le acompaña, el examen abre dos posibilidades que son correlativas: la constitución del individuo como objeto describable, analizable; de ninguna manera, sin embargo, por reducirlo a rasgos «específicos» como hacen los naturalistas con los seres vivos, sino para mantenerlo en sus rasgos singulares, en su evolución particular, en sus aptitudes o capacidades propias, bajo la mirada de un saber permanente; y de otro lado, la constitución de un sistema comparativo que permite la medida de fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivos, la estimación de las desviaciones de los individuos unos respecto de otros, y su distribución en una «población».

Importancia decisiva por tanto de estas pequeñas técnicas de notación, de registro, de constitución de expedientes, de disposición en columnas y en cuadros que nos son familiares pero que han permitido el desbloqueo epistemológico de las ciencias del individuo. [...] Pero hay el pequeño problema histórico de la emergencia, a fines del siglo XVIII, de lo que se podría colocar bajo el epígrafe de ciencias «clínicas»; problema de la entrada del individuo (y no ya de la especie) en el campo del saber; problema de la entrada de la descripción singular, del interrogatorio, de la anamnesis, del «expediente» en el funcionamiento general del discurso científico. [...] Es preciso mirar del lado de los mecanismos de examen, del lado de la formación de los dispositivos de disciplina, y de la formación de un nuevo tipo de poder sobre los cuerpos. ¿El nacimiento de las ciencias del hombre? Es preciso, verosímilmente, buscarlo en estos archivos de poca gloria donde se elaboró el juego moderno de las coerciones sobre cuerpos, gestos, comportamientos.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> M. Foucault: *Genealogía del racismo* (1976), Madrid, La Piqueta (Endymion), 1992 (Genealogía del Poder; 21), p. 24.

<sup>13</sup> James D. Marschall: «Foucault y la investigación educativa», en S. J. Ball (comp.): *Foucault y la educación: Disciplinas y saber*, p. 17.

<sup>14</sup> M. Foucault: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Madrid, Siglo XXI, 1992<sup>8</sup>, pp. 193-196.

## D) LAS TECNOLOGÍAS DEL YO

*Vigilar y castigar* señala el límite del análisis de dos dispositivos, la arqueología del saber y la genealogía del poder. A partir de los últimos años setenta Foucault se concentra en las técnicas o tecnologías de la subjetividad, es decir, la problemática de la subjetivación y la moral. Así lo resume: *Pourquoi étudier le pouvoir: la question du sujet*. Se trata, pues, de una «ontología histórica de nosotros mismos»<sup>15</sup>, que reestructura toda la producción foucaultiana con el esquema siguiente<sup>16</sup>:

-Ontología histórica de nosotros mismos en relación a la verdad que nos constituye como sujetos de conocimiento (*Histoire de la folie, Naissance de la clinique, Les mots et les choses*).

-Ontología histórica de nosotros mismos en las relaciones de poder que nos constituyen como sujetos actuando sobre los otros (*Histoire de la folie, Surveiller et punir*).

-Ontología histórica de nosotros mismos en la relación ética por medio de la cual nos constituimos como sujetos de acción moral (*Histoire de la folie, Histoire de la sexualité*).

Para explicar esta ontología de nosotros mismos, Foucault recurre (en este período) a una distinción que glosa con las obras de Kant. En su artículo «¿Qué es la Ilustración?» donde comenta el opúsculo homónimo de Kant y su *Conflicto de las facultades*, y distingue entre una «filosofía crítica» y un «pensamiento crítico».

El tema de la *Aufklärung* [Ilustración] o, si se quiere, de la razón, en tanto que problema histórico, ha atravesado, de manera más o menos oculta, todo el pensamiento filosófico desde Kant hasta hoy. La otra cara de la actualidad con la que Kant se encontró es la Revolución: la Revolución a la vez como acontecimiento, como ruptura y como conmoción en la historia, como fracaso, pero también como valor, como signo de una disposición que opera en la historia y en el progreso de la especie humana. Una vez más la cuestión para la filosofía no consiste en determinar cuál es la parte de la Revolución que sería preciso preservar y mantener como modelo, sino saber lo que es preciso hacer de esta voluntad de Revolución, de este «entusiasmo» por la Revolución que es una cosa muy distinta a la propia empresa revolucionaria. Las dos cuestiones -«¿Qué es la *Aufklärung*?» y «¿Qué hacer con la voluntad de Revolución?»- definen por ellas mismas el campo filosófico de interrogación que se ocupa de lo que nosotros somos en nuestra actualidad.

Me parece que Kant ha fundado las dos grandes tradiciones críticas entre las que se mueve la filosofía moderna. Digamos que en su gran obra crítica Kant ha planteado, fundado, esta tradición de la filosofía que plantea la cuestión de las condiciones bajo las que es posible un

---

<sup>15</sup> Es preciso recordar que Th. W. Adorno ya había propuesto en la *Dialéctica negativa* que lo que era preciso era «escribir una protohistoria [*Urgeschichte*] del sujeto» (ed. alemana cit., p. 186; trad. cast. cit., p. 186), cuyo borrador se encontraría en la *Dialéctica de la Ilustración*. Sobre este tema, véase: Pierre V. Zima: *La Escuela de Frankfurt*, p. 61.

<sup>16</sup> Tomado de Miguel Morey, en su introducción en M. Foucault: *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós; ICE-UAB, 1990, p. 25.

conocimiento verdadero y, a partir de ello, se puede decir que todo un panel de la filosofía moderna desde el siglo XIX se ha presentado y desarrollado como la analítica de la verdad.

Pero hay también en la filosofía moderna y contemporánea otro tipo de cuestiones, otra manera de interrogación crítica: aquella que justamente se perfila en el texto sobre la Ilustración o en el de la Revolución [El conflicto de las facultades]; esta otra tradición crítica se plantea: ¿en qué consiste nuestra actualidad? ¿cuál es el campo hoy de experiencias posibles? No se trata ya de una analítica de la verdad sino de lo que podría denominarse una ontología del presente, una ontología de nosotros mismos. Y me parece que la elección filosófica a la que nos encontramos enfrentados actualmente es la siguiente: bien optar por una filosofía crítica que aparecerá como una filosofía analítica de la verdad en general, bien optar por un pensamiento crítico que adoptará la forma de una ontología de nosotros mismos, una ontología de la actualidad; esta forma de filosofía que, desde Hegel a la Escuela de Fráncfort pasando por Nietzsche y Max Weber, ha fundado una forma de reflexión en la que intenté trabajar.<sup>17</sup>

El pensamiento crítico referido a la ontología de nosotros mismos, en la última etapa de la reflexión de Foucault, plantea al menos dos asuntos a la consideración de la educación: el desplazamiento del «cuidado de sí» al «conocimiento de sí», y por lo tanto la génesis del problema de la verdad, y la centralidad del examen.

En el borrador del curso en el College de France de 1982, publicado como *Hermenéutica del sujeto*<sup>18</sup>, abunda en estas reflexiones sobre la *épiméleia* (o *cura sui*, según la traducción latina). La *épiméleia* es, comienza afirmando Foucault, el principio filosófico que predomina en el modo de pensamiento griego, helenístico y romano<sup>19</sup>. Este principio vivió una edad de oro (siglos I y II) y se desarrolló en tres líneas que establecían su relación con el cuerpo y el alma (dietética), la actividad social (economía) y la relación amorosa (erótica), antes de quedar debilitado con el tránsito de la ascesis filosófica pagana al ascetismo cristiano (siglos IV y V). Foucault advierte el desplazamiento que se opera en el principio de la *épiméleia* a partir del *Alcibíades* de Platón:

Se puede afirmar que, desde el momento en que se abrió el espacio del cuidado de uno mismo y tan pronto como el uno mismo fue definido como alma, todo este nuevo espacio abierto se vio recubierto por el principio de concómete a ti mismo. Se trata de un golpe de mano del *gnothi seauton* en el espacio abierto por el cuidado de uno mismo. Se produce un encabalgamiento dinámico, una atracción recíproca entre el conocimiento de uno mismo y el cuidado de uno mismo; ninguno de estos dos elementos debe ser relegado en beneficio del otro. Ocuparse de uno mismo significa conocerse.<sup>20</sup>

Para este conocimiento se desarrolla una instrucción, «la armadura del individuo frente a los acontecimientos», que le exigirá un ejercicio permanente, para la acción política, pedagógica y erótica. Así, el ejercicio del ejemplo, de la capacitación y del

<sup>17</sup> M. Foucault: «¿Qué es la ilustración?», en M. Foucault: *Saber y verdad*, pp. 206-207.

<sup>18</sup> Trad. cast., La Plata, Altamira, 1996.

<sup>19</sup> *Op. cit.*, p. 35.

<sup>20</sup> *Ibid.*, pp. 49-50.

desasosiego, que reposan sobre un determinado juego de la ignorancia y de la memoria<sup>21</sup>, ofrecerán el modelo clásico de la educación:

A partir de aquí el maestro es un operador en la reforma de un individuo y en la formación del individuo como sujeto, es el mediador en la relación del individuo con su constitución en tanto que sujeto.<sup>22</sup>

Keith Hoskin advierte que en el centro de su producción de esta etapa se encuentra el volumen tercero de *La historia de la sexualidad*, y en el centro de ésta, un largo pasaje sobre el examen. Como quiera que Hoskin encuentra también en el centro de la etapa arqueológica y de la etapa genealógica pasajes sobre la educación, plantea que nos encontramos ante un «criptopedagogo», o mejor ante un «criptoteórico de la educación», que ha advertido «el carácter central de la educación en la construcción de la modernidad»<sup>23</sup>. De manera esquemática, estos textos centrales sobre el examen serían:

Arqueología	Surveiller et punir. Naissance de la prison (1975)	«Los medios del buen encauzamiento»
Genealogía	Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical (1963)	«La lección de los hospitales» (cap. 5)
Tecnología del yo	Histoire de la sexualité. 3. Le souci de soi (1984)	Ap. 2 de «II. El cultivo de sí»

Está claro que el ejemplo de el *Nacimiento de la clínica* fuerza la cronología, pero Hoskin lo justifica de manera airosa:

En realidad, Foucault no utiliza [en el cap. 5 del *Nacimiento de la clínica*] la palabra «poder», pero describe el momento en que la educación descubre un nuevo poder positivo para constituer un nuevo tipo de fuerza social-institucional: la moderna profesión médica y una nueva clase de «sujeto conocedor»: el profesional experto, preparado y acreditado como tal. [...] Cuando releemos *The Birth of Clinic a la luz de Discipline and Punish*, podemos ver la especificidad con la que Foucault hablaba ya del poder y trataba la cuestión de las relaciones poder-saber.<sup>24</sup>

El texto aducido por Hoskin para glosar la centralidad del examen (en particular el estudio de la técnica central del yo: el examen de conciencia) es el fragmento siguiente, del su *Historia de la sexualidad*, volumen 3, cap. II, «La inquietud de sí», ap. 2:

Hay que comprender que esa aplicación a uno mismo no requiere simplemente una actitud general, una atención difusa. El término epimeleia no designa simplemente una preocupación, sino todo un conjunto de ocupaciones; es de epimeleia de lo que se habla para designar las actividades del amo de casa, las tareas del príncipe que vela por sus súbditos, los

<sup>21</sup> *Ibid.*, pp. 55-56.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 56.

<sup>23</sup> Keith Hoskin: «Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado», en S. J. Ball (comp.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata, 1993, pp. 33-57. Véase también Cleo H. Cherryholmes: *Power and Criticism. Poststructural Investigations in Education*, Teachers College Press, 1988, trad. cast., ed. Pomares-Corredor, 1999.

<sup>24</sup> *Ibid.*, pp. 39-40.



cuidados que deben dedicarse a un enfermo o a un herido, o también los deberes que se consagran a los dioses o a los muertos. Respecto a uno mismo, igualmente, la epimeleia implica un trabajo.

Para ello se necesita tiempo. Y es uno de los grandes problemas de ese cultivo de sí el de fijar, en la jornada o en la vida, la parte que conviene dedicarle. Se recurre a muchas fórmulas diversas. Se puede, por la noche o por la mañana, reservar algunos momentos al recogimiento, al examen de lo que tiene uno que hacer, a la memorización de ciertos principios útiles, al examen de la jornada transcurrida; el examen matinal y el vespéral de los pitagóricos vuelve a encontrarse con contenidos diferentes sin duda, entre los estoicos; Séneca, Epicteto, Marco Aurelio hacen referencia a esos momentos que deben dedicarse a volverse sobre uno mismo. Se puede también interrumpir de vez en cuando las actividades ordinarias y hacer uno de esos retiros que Musonio, entre tantos otros, recomendaba vivamente: permiten estar a solas con uno mismo, recoger el propio pasado, colocar ante la vista el conjunto de la vida transcurrida, familiarizarse, por la lectura, con los preceptos y los ejemplos de que deseamos inspirarnos, y volver a encontrar, gracias a una vida despojada, los principios esenciales de una conducta racional. Es posible también, en la mitad o al término de nuestra carrera, descargarnos de sus diversas actividades y, aprovechando esa declinación de la edad en que los deseos están apaciguados, dedicarnos enteramente, como Séneca en el trabajo filosófico, o Espurrina en la calma de una existencia agradable, a la posesión de nosotros mismos.

Ese tiempo no está vacío: está poblado de ejercicios, de tareas prácticas, de actividades diversas. Ocuparse de uno mismo no es una sinecura. Están los cuidados físicos sin exceso, la satisfacción tan mesurada como sea posible de las necesidades. Están las meditaciones, las lecturas, las notas, que se toman de libros o de las conversaciones escuchadas, y que se releen más tarde, la rememoración de las verdades que se saben ya pero que hay que apropiarse aún mejor. Marco Aurelio da así un ejemplo de «anacoresis en uno mismo»: es un largo trabajo de reactivación de los principios generales, y de los argumentos racionales que persuaden de no dejarse irritar ni contra los demás, ni contra los accidentes, ni contra cosas. Están también las conversaciones con un confidente, con amigos, con un guía o director; a lo cual se añade la correspondencia en la cual expone uno el estado de su alma, solicita consejos, los da a quien los necesita -cosa que por lo demás constituye un ejercicio benéfico para aquel mismo que se llama el preceptor, pues los reactualiza así para sí mismo-: alrededor del cuidado de uno mismo se ha desarrollado toda una actividad de palabra y de escritura donde se enlazan el trabajo de uno sobre sí mismo y la comunicación con el prójimo.

Tocamos aquí uno de los puntos más importantes de esta actividad consagrada a uno mismo: constituye, no un ejercicio de la soledad, sino una verdadera práctica social. Y eso en varios sentidos. A menudo en efecto tomó forma en estructuras más o menos institucionalizadas; así las comunidades neopitagóricas o también aquellos grupos epicúreos sobre cuyas prácticas tenemos alguna información a través de Filodemo: una jerarquía reconocida daba a los más adelantados la tarea de dirigir a los otros (ya fuera individualmente, ya de manera más colectiva); pero existían también ejercicios comunes que permitían, en el cuidado que tomaba uno de sí mismo, recibir la ayuda de los demás: la tarea definida como *to di' allêtôn sôzesthai*. Epicteto, por su parte, enseñaba en un marco que se parecía mucho más al de una escuela; tenía varias categorías de alumnos: unos sólo estaban de paso, otros se quedaban más tiempo a fin de prepararse para la existencia de ciudadano ordinario o incluso para actividades importantes, y algunos otros, finalmente, destinándose a convertirse en filósofos de profesión, debían formarse en las reglas y prácticas de la dirección de conciencia. Se encontraba también -y en Roma en particular, en los medios aristocráticos- la práctica del consultante privado que servía, en una familia o en un grupo, de consejero de existencia, de inspirador político, de intermediario eventual en una negociación: «habría ricos Romanos que encontraban útil mantener a un filósofo, y algunos hombres de distinción no encontraban humillante esa posición»; debían dar «consejos morales y ánimo a sus patrones y a sus familias, mientras que éstos sacaban fuerzas de su aprobación». Así Demetrio era el guía del alma de Trasea de Padua, que le hizo participar en la escenificación de su suicidio, para que le ayudara en aquel último momento a dar a su existencia su forma más bella y mejor acabada. Por lo demás esas diferentes funciones de profesor, de guía, de consejero y de confidente personal no eran siempre distintas ni mucho menos: en la práctica el cultivo de sí, los papeles eran a menudo intercambiables, y alternativamente podrían ser desempeñado por el mismo personaje. Musonio Rufo había sido el consejero político de Rubelio Plauto; en el exilio que siguió a la muerte de este último, atrajo a su alrededor a visitantes y fieles y mantuvo una especie de escuela; luego, hacia el final de su

vida, después de un segundo exilio bajo Vespasiano, regresó a Roma, impartió una enseñanza pública y formó parte del círculo de Tito.

Pero toda esa aplicación a uno mismo no tenía como único soporte social la existencia de las escuelas, de la enseñanza y de los profesionales de la dirección de almas; encontraba fácilmente su apoyo en todo el haz de las relaciones habituales de parentesco, de amistad o de obligación. Cuando, en el ejercicio de la inquietud de sí, se apela a otra persona en la que se adivina una aptitud para dirigir y aconsejar, se hace uso de un derecho, y es un deber lo que se cumple cuando se prodiga la ayuda a otro, o cuando se reciben con gratitud las lecciones que pueda darnos. El texto de Galeno sobre la curación de las pasiones es significativo desde ese punto de vista: aconseja a quien desee cuidar de sí mismo buscar la ayuda de otro; no recomienda sin embargo un técnico conocido por su competencia y su saber, sino simplemente un hombre de buena reputación cuya intransigente franqueza podamos tener ocasión de experimentar. Pero sucede también que el juego entre el cuidado de uno mismo y la ayuda al prójimo se inserte dentro de relaciones preexistentes a las que da una coloración nueva y un calor más grande. La inquietud de sí -o el cuidado que se dedica a la inquietud que los demás pueden tener de sí mismos- aparece entonces como una intensificación de las relaciones sociales. Séneca dirige un consuelo a su madre, en el momento en que él mismo está en el exilio, para ayudarla a soportar hoy esa desgracia, y más tarde tal vez mayores infortunios. El Sereno a quien dirige la larga consulta sobre la tranquilidad del alma es un joven pariente de provincia a quien tiene bajo su protección. Su correspondencia con Lucilio profundiza, entre dos hombres que no tienen gran diferencia de edad, una relación preexistente y tiende a hacer poco a poco de esa guía espiritual una experiencia común de la que cada uno puede sacar provecho para sí mismo. En la carta treinta y cuatro Séneca, que puede decir a Lucilio: «Te reivindicó, eres mi obra», añade en seguida: «Exhorto a alguien que ha partido ya rotundamente y que me exhorta a su vez»; y desde la carta siguiente evoca la recompensa de la perfecta amistad en que cada uno de los dos será para el otro el socorro permanente en que se hablará en la carta ciento nueve: «La habilidad del luchador se mantiene mediante el ejercicio de la lucha; un acompañante estimula la ejecución de los músicos. El sabio necesita del mismo modo sostener el aliento de sus virtudes: así, estimulando él mismo, recibe también de otro sabio un estimulante.» La cura de sí aparece pues intrínsecamente ligada a un «servicio de almas» que comprende la posibilidad de un juego de intercambios con el otro y de un sistema de obligaciones recíprocas.<sup>25</sup>

La aplicación de las ideas foucaultianas a la escuela ha sido intentada por diversos autores, como: Jacques Donzelot, Anne Querrien, Georges Vigarello, etc.<sup>26</sup> y, en el Estado español, los profesores de sociología Fernando Álvarez-Uría y la mencionada Julia Varela, y Jorge Larrosa, profesor de filosofía de la Educación<sup>27</sup>. También Raúl Fernández Vitores ha ofrecido una genealogía de la escuela, con referencias explícitas a la aportación foucaultiana<sup>28</sup>.

---

<sup>25</sup> M. Foucault: *Historia de la sexualidad. 3. La inquietud de sí*, Madrid, Siglo XXI, 1987<sup>2</sup>, II.2, pp. 49-53.

<sup>26</sup> Véanse las traducciones al castellano: Jacques Donzelot: «Espacio cerrado, trabajo y moralización», en M. Foucault *et al.*: *Espacios de poder*, Madrid, La Piqueta 1981 (Genealogía del poder, 6); *La policía de las familias*, Valencia, Pre-textos, 1990; Anne Querrien: *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, La Piqueta, 1979 (Genealogía del poder, 4) (vers. orig., *Recherches*, 23, 1976); Georges Vigarello: *Lo limpio y lo sucio. La higiene del cuerpo desde la Edad Media*, Madrid, Alianza, 1991, reed. 1997; *Historia de la violación. Siglos XVI-XX*, Madrid, Cátedra (Feminismos), 1999, trad. Alicia Martorell.

<sup>27</sup> Julia Varela; Fernando Álvarez-Uría: *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta, 1991. Este libro apareció en la colección «Genealogía del poder», que dirigen Varela y Álvarez-Uría y donde han sido publicados más de veinte libros de M. Foucault y otros autores y autoras en la orientación arqueológica y genealógica comentada. La editorial Paidós publica la colección «Obras esenciales» de Michel Foucault, con los volúmenes: *Entre filosofía y literatura*; *Estrategias de poder* (ed. a cargo de Álvarez Uría y Varela) y *Estética, ética y hermenéutica*. Jorge Larrosa (ed.): *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta, 1995; *Nietzsche & a Educação*, Autentica editora; véase también su libro *Habitantes de Babel*, ed. junto con Sklar.

<sup>28</sup> Raúl Fernández Vitores: *Sólo control. Panfleto contra la escuela*, Madrid, Páginas de Espuma, 2002.

## § 2.- LA TOTALITARIA ESCUELA DE LA IGNORANCIA

El libro de Jean-Claude Michéa *La escuela de la ignorancia*<sup>29</sup> (la enseñanza de la ignorancia, según el título original) no se adscribe a la tradición foucaultiana. Sin embargo, diversos factores aconsejan ubicar su comentario en este capítulo. En primer lugar, J. C. Michéa, profesor de filosofía en Montpellier<sup>30</sup>, comparte con Foucault la dificultad en ser encasillado o, mejor dicho, la necesidad de recurrir a expresiones paradójicas para hacerlo<sup>31</sup>. Por otra parte, el libro practica la reflexión de la sospecha, el alejamiento «de la versión dominante de las cosas», de la inversión provocadora que no esconde su deuda con Marx y Nietzsche y con la tradición antipositivista<sup>32</sup>.

La reflexión de J. C. Michéa está animada por una constatación: «Cuando comencé [como docente], en París, en 1972, y durante bastante tiempo, era evidente que mi trabajo resultaría cada vez más fácil, a medida que acumulara experiencia; es lo contrario lo que ha resultado cierto.»<sup>33</sup> La explicación que propone Michéa, inspirándose en Christopher Lasch<sup>34</sup>, tiene las siguientes premisas:

a) El modo de producción capitalista se pudo desarrollar a partir del interés egoísta, que entraba en contradicción con conductas precedentes (que paradójicamente permitieron la emergencia del nuevo sistema), como las disposiciones a la amabilidad y la rectitud que Orwell denominaba *common decency*.<sup>35</sup>

b) La contradicción entre la lógica capitalista y la *common decency*, justificaría «la ambigüedad constitutiva de la mayoría de las instituciones de la época, empezando

---

<sup>29</sup> *L'enseignement de l'ignorance*, Castelnau-le-Lez, Climats, 1999; trad. cast., Madrid, Acquarela, 2002.

<sup>30</sup> Michéa publicó dos libros con anterioridad: *Orwell, anarchiste tory* y *Les intellectuels, le Peuple, le Ballon rond*, ambos publicados por la editorial Climats, el primero en la colección Sisyphé (que él dirige), publicado en 1995 y reeditado en el año 2000, y el segundo, aparecido en 1998, en la colección Micro-Climats.

<sup>31</sup> Fernando Savater, en su reseña del libro, titulada «Contra la ignorancia programada» (*El País*, 29 de junio de 2002, suplemento *Babelia*), lo incluye en la «aún escasa pero creciente cohorte de los anticapitalistas conservadores que desconfían razonablemente de una acepción de “progreso” y “modernidad” equivalente en casi todos los casos a la simple desaparición de las trabas culturales a la expansión sin límites del mercado.»

<sup>32</sup> Michéa participa del Movimiento Anti-Utilitarista en Ciencias Sociales, conocido como MAUSS por las siglas francesas. Este movimiento, fundado en 1982, y dirigido por Alain Caillé y Serge Latouche, publica, desde 1988, una revista teórica, que puede leerse en Internet: [www.revuedumauss.com](http://www.revuedumauss.com).

<sup>33</sup> Entrevista aparecida en *La Gazette*, núm. 595, 10/19 de septiembre de 1999.

<sup>34</sup> «La educación en masa, que prometía democratizar la cultura, antes restringida a las clases privilegiadas, acabó por embrutecer a los propios privilegiados. La sociedad moderna, que ha logrado un nivel de educación formal sin precedentes, también ha dado lugar a nuevas formas de ignorancia.» (Christopher Lasch: *Le Complexe de Narcisse*, París, R. Laffont, 1980, pp. 177-178; trad. cast., *La cultura del narcisismo*, Barcelona, Andrés Bello, 1999). Precisamente, Michéa cedió los derechos de autor de las múltiples ediciones de su libro para que la editorial Climats reeditara la obra de Lasch.

<sup>35</sup> Michéa cita a C. Castoriadis: «El capitalismo sólo ha podido funcionar porque ha heredado una serie de tipos antropológicos que no ha creado y que no podría haber creado: jueces incorruptibles, funcionarios íntegros y weberianos, educadores consagrados a su vocación, obreros con un mínimo de conciencia profesional, etc. Estos tipos no nacen y no pueden nacer por sí mismos, sino que fueron creados en períodos históricos anteriores.» (C. Castoriadis: *El avance de la insignificancia IV*, Buenos Aires, Eudeba, 1997). Según Michéa, existen análisis parecidos en Lucien Goldman: *Le Dieu caché*, París, Gallimard, 1959, p. 42, cit. *La escuela de la ignorancia*, p. 25.

por la propia Escuela Republicana.»<sup>36</sup> Michéa se opone, por ello, a la sobrevaloración de la escuela como una herramienta al servicio de la reproducción del capital.

c) El frágil compromiso histórico entre la lógica capitalista y la *common decency* se resquebraja a partir de los años sesenta. El emblemático Mayo del 68, con su «Gran Revolución Cultural liberal-libertaria» produjo un efecto paradójico: la deslegitimación total de las múltiples figuras de la sociedad precapitalista.

d) El *capitalismo total*, liberado de las trabas de la *common decency* precapitalista, construye, mediante una serie de reformas, la escuela que le corresponde: «una de las bases logísticas decisivas a partir de las que las principales compañías transnacionales -una vez acabado su proceso de reestructuración en líneas generales- podrán dirigir con toda la eficacia deseada *la guerra económica mundial del siglo XXI*»<sup>37</sup>.

Michéa concluye con una nueva versión de la teoría de la doble red:

En primer lugar, es obvio que un sistema [educativo] de estas características deberá conservar un sector de excelencia, destinado a formar a las distintas élites científicas, técnicas y de gestión al más alto nivel. Éstas serían cada vez más necesarias a medida que la guerra económica mundial se vaya recrudeciendo.

Estos polos de excelencia, con condiciones de acceso forzosamente muy selectivas, tendrán que seguir transmitiendo de forma rigurosa (es decir, en lo esencial, seguirán probablemente el modelo de la escuela tradicional) no sólo los saberes sofisticados y creativos, sino también (cualesquiera que sean, aquí y allá, las reticencias positivistas de tal o cual defensor del sistema) el mínimo de cultura y espíritu crítico sin el que la adquisición y el dominio efectivo de dichos saberes carece de sentido y, ante todo, de cualquier utilidad verdadera. [...]

En el caso de las competencias intermedias, gracias al empleo de la enseñanza multimedia a distancia, la clase dominante podrá matar dos pájaros de un tiro. Por un lado, las grandes compañías (Olivetti, Philips, Siemens, Ericsson, etc.) estarán destinadas a «vender sus productos en el mercado de la formación continua gobernado por las leyes de la oferta y la demanda» [Comisión Europea]. Por otro, decenas de miles de profesores (es sabido que su financiación representa la parte fundamental de los gastos de presupuesto para la educación) se transformarán en algo completamente inútil y podrán, así, ser despedidos, lo que permitirá a los Estados invertir la masa salarial ahorrada en operaciones más rentables para las grandes compañías internacionales.

Por supuesto, quedan los más numerosos; los que el sistema destina a seguir desempleados (o empleados de forma precaria y flexible, por ejemplo, en los distintos trabajos basura) en parte porque, según los términos escogidos por la OCDE, «nunca constituirán un mercado rentable» y porque su «exclusión social se agudizará a medida que los otros sigan progresando». Es ahí donde el *tittytainment*<sup>38</sup> deberá encontrar su campo de acción. Efectivamente, es obvio que la costosa transmisión de los saberes reales y, por tanto, críticos, así como el aprendizaje de los comportamientos cívicos elementales o incluso, sencillamente, el fomento de la rectitud y la honestidad, no presentan aquí ningún interés para el sistema. De hecho, en ciertas circunstancias políticas, pueden llegar a suponer una amenaza para su seguridad. Obviamente, es en esta escuela para la mayoría donde deberá enseñarse la ignorancia en todas sus formas posibles.<sup>39</sup>

---

<sup>36</sup> J. C. Michéa: *La escuela de la ignorancia*, p. 30.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 37.

<sup>38</sup> Palabra-baúl, propuesta por Zbigniew Brzezinski, compuesta de *tits* y *entertainment*.

<sup>39</sup> J. C. Michéa: *La escuela de la ignorancia*, pp. 42-43.

A este objetivo cooperan las reformas, las ciencias de la educación y los reformistas ingenuos. El panorama para la escuela pública es muy negativo, y Michéa lo describe con ironía malhumorada:

Naturalmente, los objetivos asignados a lo que quede de la escuela pública supondrán una doble transformación decisiva a más o menos largo plazo. Por un lado, habrá una transformación de los profesores, que deberán abandonar su estatus actual de sujetos a los que se supone un saber, para formar parte de los animadores de diferentes actividades de valores o transversales, de salidas pedagógicas o de foros de discusión (evidentemente concebidos según el modelo de los programas de debate televisivos); a fin de rentabilizar su uso, también serán animadores encargados de distintas tareas materiales o de refuerzo psicológico. Por otro, la escuela se convertirá en un espacio de vida, democrático y alegre, a un tiempo guardería ciudadana -en la que la animación de las fiestas (aniversario de la abolición de la esclavitud, nacimiento de Víctor Hugo, Halloween...) podrá correr a cargo de asociaciones de padres más deseosas de implicarse, con la rentabilidad que conlleva- y un lugar libremente abierto tanto a todos los representantes de la ciudad (militantes de asociaciones, militares jubilados, empresarios, malabaristas o faquires, etc.) como a todas las mercancías tecnológicas o culturales que las grandes marcas, convertidas en colaboradoras explícitas del «acto educativo», juzguen adecuado vender a los distintos participantes. Pienso también que surgirá la idea de colocar en la entrada de ese gran parque de atracciones escolares algunos dispositivos electrónicos muy sencillos para detectar la presencia eventual de objetos metálicos.<sup>40</sup>

Michéa atribuye un papel destacado en el proceso de degradación del sistema educativo hacia la escuela de la ignorancia a los diversas reformas realizadas, coincidiendo, en este punto, con la perspectiva no menos crítica de M. Éliard, que será comentada más adelante. También Michéa ilustra el proceso hacia la escuela de la ignorancia utilizando los estudios de Liliane Lurçat, que será comentada más adelante.

Lógicamente, el libro de J. C. Michéa, redactado en un tono provocador, abre muchos frentes a una consideración crítica. Serán consideradas aquí dos tesis centrales.

La primera premisa de la síntesis anterior, sobre que el desarrollo del modo de producción capitalista se efectuó a partir del interés egoísta, lo que entró en contradicción con conductas precedentes que permitieron, por otra parte, el surgimiento del nuevo sistema, fue el objeto de un debate clásico en la historia de la sociología, que se sintetizará a continuación como manera de contrastar las afirmaciones de Michéa.

Con la publicación de *El capitalismo moderno* (1902) de Werner Sombart y *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* de Max Weber, se suscitó un debate sobre la relación entre el afán de lucro y el «espíritu» del capitalismo. H. Karl Fischer, Felix Rachfahl y Werner Sombart, entre otros, defendían la identidad entre ambos conceptos (al estilo de Michéa). Por ello, el calvinismo habría propiciado el capitalismo. A esta identidad abstracta se opondrán el marxismo y el weberianismo. Marx intentaba precisar -como se explicó anteriormente- las características del modo de producción

---

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 45.

específicamente capitalista; es decir, la dinámica de autovalorización del capital, que se constituía en un agente «con conciencia y voluntad»<sup>41</sup>. Como se ha explicado, la identificación conduciría a una «naturalización» del capitalismo, abundantemente criticada por Marx. Weber también intentó la distinción entre ambos términos, el afán de lucro y el espíritu del capitalismo. Se trata más bien de aclarar cómo la conducta «racional» y moderna significó el triunfo del capitalismo en las almas de los hombres<sup>42</sup>. Así, en los escritos sobre sociología *de la Religión*, posteriores al debate mencionado, Weber precisa:

«Afán de lucro», «búsqueda del beneficio», o del beneficio en dinero, o del beneficio en dinero más alto posible no tienen en sí mismos nada que ver con el capitalismo. Esa búsqueda se encontraba y se encuentra entre los camareros, médicos, cocheros, artistas, cocottes, funcionarios corruptos, soldados, bandidos, cruzados, frecuentadores de garitos, mendigos; se puede decir, entre «all sorts and conditions of men»<sup>43</sup>, en todas las épocas y en todos los países de la tierra donde haya existido y exista la posibilidad objetiva para ello. Ya en el jardín de infancia de la historia de la cultura se ha de abandonar definitivamente esta ingenua definición conceptual. Afán de lucro sin la más mínima limitación no es en absoluto idéntico a capitalismo, ni menos aún a su «espíritu». El capitalismo puede identificarse justamente con el sometimiento de ese impulso irracional, o al menos con su contención racional. Capitalismo es idéntico a búsqueda del beneficio, pero en una empresa capitalista, racional y continua; es búsqueda del beneficio siempre renovado, de la «rentabilidad».<sup>44</sup>

En segundo lugar, si bien es cierto que el análisis de Michéa se muestra certero al denunciar «la organización mundial del *tittytainment*, cuyo principal objetivo, la juventud, ha entrado de forma definitiva en su fase industrial»<sup>45</sup>, la ausencia de nociones de mediación (por ejemplo, en su libro se echa en falta el análisis de clases), no permite explicar la aparición de la escuela de la ignorancia en términos de estructura social. Por ello, Michéa apela reiteradamente al factor humano (los proyectos del «señor Allegre y de su fiel adjunto, el inspector Geismar», por ejemplo), lo que resta capacidad para trasladar su diagnóstico más allá de las fronteras francesas.

Lilian Lurçat, doctora en psicología y Ciencias Humanas, y directora de investigación honoraria en el CNRS (Psicología infantil), ha escrito sobre educación preescolar e infantil<sup>46</sup>, ha alertado sobre los efectos de la televisión<sup>47</sup> y la degradación

---

<sup>41</sup> Véase la carta de F. Engels a W. Sombart, fechada el 11 de marzo de 1895.

<sup>42</sup> Véase W. Hennis: *Max Weber. Essais in reconstruction*, Londres, 1988; comentado por F. Álvarez-Uría en el prólogo a M. Foucault: *Hermenéutica del sujeto*, obra citada *supra*.

<sup>43</sup> Weber cita aquí una expresión de *The Book of Common Prayer*, libro litúrgico básico de la iglesia anglicana desde el s. XVI.

<sup>44</sup> M. Weber: *sociología de la religión*, ed. cit., pp. 316-317.

<sup>45</sup> J. C. Michéa: *La escuela de la ignorancia*, p. 60.

<sup>46</sup> En castellano, puede consultarse: *El parvulario. ¿Una escuela diferente?*, Madrid, Avance, 1977, 2ª ed., Barcelona, Ferran Pellisa ed., 1978.

<sup>47</sup> Véase: *Le jeune enfant devant les apparences télévisuelles* (Desclée de Brouwer, 1994) y *Le temps prisonnier: Des enfances volées par la télévision* (Desclée de Brouwer, 1995).

de la escuela<sup>48</sup>. En *La destrucción de la enseñanza elemental y sus pensadores* (1998), Lurçat defiende que las nuevas formas de fracaso que aparecen en la escuela se debe a las innovaciones en los sistemas de los aprendizajes elementales (lectura, escritura, cálculo, etc.), que se fundamentan en teorías irresponsables, difundidas desde fines de los años 60, y que han erosionado las bases de la enseñanza elemental. En definitiva, una «maquinación» extravagante contra la inteligencia y el buen sentido. En su obra siguiente, *Vers une école totalitaire? L'enfance massifiée dans l'école et dans la société*, Lurçat carga contra el «pedagogismo», es decir, la pretensión de establecer una pedagogía «en si», superior al resto de disciplinas. Una orientación encarnada por organismos dirigidos por el «lobby» pedagógico, una «secta» que controlaría organismos como el Observatorio Nacional de la Lectura, el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica, la Asociación Francesa para la Lectura, etc., sin olvidar el papel de editoriales o sindicatos:

La escuela francesa es la escuela de las ciencias de la educación. En esta escuela, los sociólogos y los pedagogos rechazan la singularidad de la persona en nombre de determinismos, ligados principalmente al origen social. En los IUFM [Institutos Universitarios de Formación de Maestros] se pretende formar profesionales de la enseñanza, sin tener en cuenta las disciplinas a enseñar. En realidad, la pedagogía no es separable de los conocimientos a transmitir, ella toma formas diferentes según las disciplinas. A la inversa, el pedagogismo separa la pedagogía de las disciplinas, quiere situarse por encima de los conocimientos a transmitir, a los que sustituye con un arsenal de técnicas y de procedimientos.<sup>49</sup>

Tras este proyecto pedagógico se ocultaría un proyecto político de tipo totalitario, que pretendería el cambio social mediante la acción escolar y utilizaría, en definitiva, a los niños y niñas como rehenes: «La escuela ha sido confiscada por funcionarios que se arrogan el derecho de decretar lo que es la cultura, lo que son los saberes y lo que son los niños.»

El debate sobre la escuela francesa y belga cuenta además con otras obras de referencia, algunas con posiciones semejantes a las de Lurçat. Es el caso de los textos de Etienne Barilier<sup>50</sup>, Thierry Desjardins<sup>51</sup>, Nico Hirtt<sup>52</sup>, Laurent Jaffro y Jean Baptiste Rauzy<sup>53</sup>, Denis Kambouchner<sup>54</sup>, Jean-Pierre Le Goff<sup>55</sup>, Guy Morel y Daniel Tual-

---

<sup>48</sup> Véase: *La destruction de l'enseignement élémentaire et ses penseurs* (François-Xavier de Guibert, 1998) y *Vers une école totalitaire? L'enfance massifiée dans l'école et dans la société* (François-Xavier de Guibert, 1998).

<sup>49</sup> L. Lurçat: «Le pedagogisme facteur d'échec», *Philosophie Politique* («École et Démocratie»), num. 10, noviembre 1999.

<sup>50</sup> Etienne Barilier: *Les enfants loups*, Zoé, 1997.

<sup>51</sup> Thierry Desjardins: *Le scandale de l'éducation nationale ou pourquoi (et comment) l'école est devenue une usine à chômeurs et à illettrés*, ed. Robert Laffont, 1999.

<sup>52</sup> Nico Hirtt: *L'école sacrifiée*, Bruselas, Ed. EPO, 1996, y *Les nouveaux maîtres de l'école*, Bruselas, Ed. EPO, 2000.

<sup>53</sup> Laurent Jaffro; Jean-Baptiste Rauzy: *L'École désœuvrée*, París, Flammarion, 1999.

<sup>54</sup> Denis Kambouchner: *Une école contre l'autre*, París, PUF, 2000.

Loizeau<sup>56</sup>, Jean-Daniel Nordmann y Alfred Fernandez<sup>57</sup>, Erik Orsenna<sup>58</sup>, Jean Romain<sup>59</sup>, Jacqueline de Romilly<sup>60</sup>, Danièle Sallenave<sup>61</sup>, Gérard de Séllys y Nico Hirtt<sup>62</sup>.

---

<sup>55</sup> Jean-Pierre Le Goff: *La Barbarie douce*, Paris, La Découverte, 1999.

<sup>56</sup> Guy Morel; Daniel Tual-Loizeau: *L'horreur pédagogique. Paroles de profs et vérité des copies*, ed. Ramsey, 1999.

<sup>57</sup> Jean-Daniel Nordmann; Alfred Fernandez: *Le droit de choisir l'école*, L'âge d'Homme, 2000.

<sup>58</sup> Erik Orsenna: *La grammaire est une chanson douce, récit*, éditions du Seuil, 2001.

<sup>59</sup> Jean Romain: *Lettre ouverte à ceux qui croient encore en l'école*, L'âge d'Homme, 2001.

<sup>60</sup> Jacqueline de Romilly: *Lettre aux parents sur les choix scolaires*, éditions de Fallois, 1994.

<sup>61</sup> Danièle Sallenave: *À quoi sert la littérature?*, Ed. Textuel, 1997.

<sup>62</sup> Gérard de Séllys; Nico Hirtt: *Tableau noir, résister à la privatisation de l'enseignement*, Bruselas, Ed. EPO, 1998.