

## **FOUCAULT Y EL SABER EDUCATIVO (PRIMERA PARTE: HERRAMIENTAS PARA UNA TEORÍA CRÍTICA SOBRE LA EDUCACIÓN)**

**Rodrigo Castro Orellana**

**Profesor de Filosofía**

**Magíster en Metafísica**

**Diplomado en Estudios Avanzados, Universidad Complutense de Madrid  
Becario-Ministerio de Planificación y Cooperación Nacional, República de Chile.**

**Doctor (c) en Filosofía, Universidad Complutense de Madrid.**

**España**

**[roancaor@yahoo.com](mailto:roancaor@yahoo.com)**

### **RESUMEN**

El artículo aborda las herramientas analíticas desarrolladas por Foucault a lo largo de su pensamiento, esbozando algunas posibles aplicaciones de las mismas al estudio del fenómeno educativo. Se trata, en primer lugar, de vislumbrar la arqueología del saber como un enfoque crítico del discurso pedagógico. En segundo término, se busca demostrar que la perspectiva genealógica del poder permite aproximarse al contenido político que contienen las prácticas de la escuela moderna. De esta manera, se pretende exponer, a un nivel introductorio, las nociones claves que deberían operar en un eventual estudio arqueológico-genealógico de la institución educativa.

### **PALABRAS CLAVE**

Arqueología - Discurso - Genealogía - Poder - Escuela Moderna - Educación.

### **ABSTRACT**

This article deals with analytical tools developed by Foucault throughout his thoughts, outlining some of its possible applications to the study of the educational phenomena.

In the first place, it is about making the archeology of knowledge visible as a critical perspective towards the pedagogical discourse. In the second place, it seeks to demonstrate that the genealogic view permits one to come close to the political content of the practices contained in the modern school. In this way it pretends to show at an introductory level, the key notions that should operate within an eventual archeological - genealogic study of the educational institution.

### **KEYWORDS**

Archeology-discourse- genealogy- power- modern school- education.

En el desarrollo de su estudio sobre el estatuto de los discursos, las relaciones de poder-saber y las modalidades de constitución de la subjetividad, Foucault construyó diferentes herramientas analíticas. Jamás le interesó, en sentido estricto, la confección de un método en el campo de las ciencias humanas, sino más bien articular una serie heterogénea de estrategias reflexivas de acuerdo a la naturaleza del problema que enfrentaba. Dicho problema, acechado sistemáticamente desde distintas perspectivas, determina en cada uno de sus momentos la modificación constante de los modos de interrogar.

Sin embargo, pese a esta ausencia de un método unitario, resulta plausible y enriquecedor aproximarse al fenómeno educativo desde el pensamiento del filósofo francés. Esto implica atender a las posibilidades contrapuestas que poseen las herramientas foucaultianas, a la hora de situarlas en una reflexión sobre los discursos y las prácticas educativas. Como el mismo autor sostuvo en más de alguna oportunidad, cada uno de sus libros y de sus enfoques representan pequeñas cajas de herramientas, en donde una frase, una idea o un análisis pueden utilizarse como un «destornillador» o unos «alicates» para *cortocircuitar*, descalificar o romper los sistemas de poder<sup>1</sup>. Desde tal lógica, intentaré a continuación describir algunos de estos procedimientos que Foucault aplicó, con el fin de señalar la infinidad de caminos que su filosofía ofrece para la investigación educativa.

### 1. *Arqueología, discurso y educación*

La arqueología es la primera de las herramientas elaboradas por Foucault. Ella tiene por objeto al discurso, pero no pretende poner en evidencia su sentido, sino su mero funcionamiento como acontecimiento, estableciendo las relaciones que corresponden entre diferentes series de acontecimientos discursivos<sup>2</sup>. Así se sitúa en la dimensión de la historia, en el devenir de los acontecimientos y no de las estructuras. Se trataría, en palabras de Arnold Davidson, de escribir una historia de los enunciados con pretensión de verdad, lo que implica la necesidad de aislar determinadas prácticas discursivas que operan en la producción de tales enunciados<sup>3</sup>. Dicha investigación arrojaría como resultado la constatación de que existen reglas que hacen posible el despliegue de diferentes enunciados y sistemas que condicionan su transformación.

Estas reglas y sistemas, aunque determinan la articulación del discurso, no son conscientes para los sujetos parlantes; no se fundamentan en la función epistemológica del sujeto; ni tampoco responden a determinaciones institucionales, sociales o económicas, que pudieran inscribirse por la fuerza en la superficie de los discursos<sup>4</sup>. Según Dreyfus y Rabinow, para Foucault «**los sistemas de formación no son ni reglas formales trascendentales ni leyes empíricas abstractas**»<sup>5</sup>. Estos sistemas vendrían a residir en el mismo discurso y podrían ser identificados a partir de la regularidad de una práctica. De esta

manera, la arqueología aparece como una apuesta por articular un enfoque positivista en el análisis de las formaciones discursivas.

Dados estos criterios, el trabajo arqueológico consistiría en confeccionar el archivo de los acontecimientos discursivos. Habría que extraer, registrar y describir los enunciados que ha puesto en juego nuestra cultura, sin apelar a nociones como las de tradición, influencia, causalidad o mentalidad. Estos últimos conceptos retrotraerían la investigación a un análisis que busca, al margen del universo discursivo, la positividad de lo dicho. Por ende, la arqueología apuntaría hacia una operación de «desaprendizaje agresivo» de las nociones que un cierto relato historiográfico ha formulado: unidad, sentido y continuidad, entre otras<sup>6</sup>. Tendríamos que saltar este obstáculo para avanzar en la descripción del dominio de los enunciados, en su historicidad propia.

Así pues, dentro del campo de la investigación educativa, la arqueología introduciría la cuestión del funcionamiento del discurso pedagógico. Esto quiere decir que las ideas y los objetos articulados por dicho discurso, pueden ser sacados del horizonte de familiaridad en que se desenvuelven, para ser problematizados desde el ángulo de la construcción que los ha hecho posibles. Como afirma Foucault, el discurso es una práctica que configura los objetos de los que habla. No se trata, por tanto, de objetos que el discurso refiera o identifique, sino de entidades que resultan construidas por la propia práctica discursiva y que, además, operan ocultando la condición de dicha invención. Parafraseando a Bourdieu, nos hallamos involucrados en un *proceso histórico de deshistorización*.

Este último aspecto, constituye el peligro que toda arqueología pretende conjurar: la pretensión de verdad con la que se presentan ciertos enunciados. En el caso del saber educativo, ello supondría situar una serie de ideas y objetos en el orden de la historicidad de los discursos, prescindiendo de aquellos análisis que remiten la verdad pedagógica a la acción epistemológica del sujeto. En tal sentido, tendríamos que considerar que nuestro actual discurso pedagógico obedece a la constitución puntual del conocimiento educacional dentro de la modernidad. Acontecimiento que no puede ser disociado de la conformación durante el siglo XVIII y XIX de otros campos disciplinarios, como la biología (en particular, el modelo fisiológico), la psiquiatría, la sociología y el análisis económico. En este contexto, la modernidad ha puesto en juego una serie de enunciados en torno a lo educativo, que se proponen como formas de conocimiento positivo y elementos sólidos para fundamentar una ciencia de la educación.

Tal es el caso de un cierto *humanismo antropológico* que sirve de sostén para un sin número de nociones pedagógicas, sobre los fines trascendentes de la enseñanza, la misión del maestro, el carácter liberador del saber, la relación entre la escuela y la familia, etcétera. El discurso educativo tiene en «el hombre en sí» su propio objeto y en torno a él ha promovido una definición moralizante del conocimiento, una delimitación del alumno como *lugar del no-saber*, una

modelación compleja de la niñez como infancia y un conjunto de conceptos provenientes del ámbito de la psicología.

En este nivel, lo más significativo es que esta formación discursiva y sus proposiciones funcionan como el bagaje conceptual que anima el desarrollo de una práctica, cuya complejidad excede cualquier esfuerzo de enunciación. Es decir, la escuela moderna no quiere pensar su propia acción. De hecho, la labor más que evidente de reproducción social que ejerce la práctica educativa, no es problematizada por un discurso que exagera precisamente toda una retórica sobre su misión en la modificación del orden social. Curiosamente, el discurso pedagógico sólo llegará a abordar sin recortes la dimensión de su práctica e interpelará a la escuela, cuando en el seno de las ciencias humanas comience a articularse un movimiento que tiende al desprendimiento del recurso antropológico.

Ahora bien, a lo largo de su obra, Foucault solamente alcanzó a desarrollar dos estudios propiamente arqueológicos: *Las Palabras y las Cosas* y *La Arqueología del Saber*. Esto no quiere decir que dicha herramienta fracasara y que el filósofo se decidiera a romper con ella de un modo radical. Lo que ocurre es un agotamiento de las potencialidades de la arqueología como estrategia, cuestión que ella misma hace evidente al preguntarse por aquello que explica las regularidades discursivas aisladas en una primera fase descriptiva<sup>7</sup>. Puede afirmarse, por tanto, que existe una primera formulación de la arqueología que representa un valioso instrumento de análisis del fenómeno educativo a nivel de las descripciones discursivas. No obstante, resultaría preciso atender a las modificaciones que sufre dicha arqueología en tanto en cuanto determinan otras perspectivas sobre el discurso y la acción pedagógica.

En efecto, la arqueología supone un modo de pensar que, llevado a su límite, abre espacio a un pensamiento que rebasa las limitaciones. No se trata de un fracaso, sino de una transformación. Los planteamientos de *El Orden del Discurso* constituyen el punto de inflexión en este proceso por el cual la arqueología se enfrenta a sus límites. Allí el análisis foucaultiano continúa situado en el nivel de las prácticas discursivas, pero su propósito ya no se limita a la descripción de sus regularidades y a la explicación de las formas de regulación de los enunciados. Ahora emerge una preocupación singular por las prácticas de control que afectan al discurso.

En tal sentido, éste ya no se encuentra únicamente formado por regularidades sino que también lo compone un poder que impone, limita y excluye los enunciados, cercando la libre circulación de la palabra. El poder refiere el desarrollo de una necesidad ideal en los discursos para conjurar el peligro del azar, la discontinuidad y la materialidad de los mismos<sup>8</sup>. Desde esta nueva variable, la arqueología alcanza un «estado de madurez» en el cual reconoce dos series de problemas: los relativos a las reglas de formación de los discursos y los

relacionados con los procedimientos de control, selección y redistribución de la producción discursiva.

La idea de un recorte en la proliferación discursiva, nos permite observar un rasgo muy concreto de la práctica educativa en la escuela moderna que no podría ser advertido desde la primera formulación de la arqueología. Se trata, como señala Ball, del hecho decisivo de que el ámbito educativo es generador de un discurso específico que impone un habla legitimada. Es decir, la escuela es un lugar en que se generan ciertas validaciones y exclusiones con respecto al «**derecho a hablar**»<sup>9</sup>. Así como también una divulgación selectiva de discursos que implica un control del acceso que los individuos pueden tener al saber. La institución educativa moderna se caracteriza por instaurar una economía del discurso, que se rige de acuerdo a los criterios de poder imperantes. Siempre existe un «afuera» de la escuela, cuya discontinuidad histórica resulta preciso recuperar para comprender la eventual transformación de esta institución<sup>10</sup>.

Esto último no implica que el procedimiento de control del discurso involucre un «más allá» de las coacciones donde resida un discurso ilimitado, continuo y silencioso, que sea preciso sacar de la sombra a la que ha sido condenado por una suerte de «gran rechazo». El discurso siempre es una violencia que se ejerce sobre las cosas, una práctica que les imponemos<sup>11</sup> y que se encuentra sujeta a modificaciones históricas. De igual modo, las formas discursivas excluidas son dispersas y discontinuas, y no pueden ser atribuidas a la interioridad de una conciencia o un pensamiento. No existe la unidad del discurso rechazado, ni tampoco la del discurso establecido. Por lo cual es necesario describir la génesis puntual que acompaña al recorte discursivo que la escuela efectúa en cada uno de los episodios de su devenir.

Debe destacarse que la arqueología foucaultiana comienza a introducir, en este punto, una variable decisiva para el análisis educativo: *la cuestión del poder*. Si bien, como dijimos anteriormente, la arqueología se desenvuelve en el nivel discursivo de las reglas que norman y gobiernan los enunciados, ella misma reconoce la importancia del problema explicativo «por qué estos enunciados y no otros». Así, la arqueología alcanza su límite y se ve conducida a plantear que las prácticas discursivas son inteligibles por relación a un conjunto de *prácticas extradiscursivas*. En este segundo nivel, la dinámica de las relaciones de poder resultará decisiva. Primero, en su papel negativo, como fuerza que limita e instaura un orden del discurso y, luego, como entidad productiva que promueve discursos, modelos de saber y subjetividad. De esta manera, se produce el desplazamiento desde un enfoque arqueológico del discurso a una perspectiva genealógica del poder.

## 2. *Genealogía, poder y educación*

La genealogía obedece a la tarea de desplegar un «pensamiento extremo» que busca **«pensar las condiciones históricas de la existencia moderna y dirigir el pensamiento a pensar de otra forma y reflexionar su propia historia en otro sentido»**<sup>12</sup>. En esta perspectiva, la investigación que aquí nace se inspira claramente en la filosofía crítica de Nietzsche. Desde dicha impronta, Foucault articula un modo de análisis, cuya primera característica, consiste en oponerse al *despliegue metahistórico de las significaciones ideales*<sup>13</sup>. Esto supone desmentir las supuestas unidades o identidades en que se apoya una cierta concepción de la historia. En particular, se trataría de una crítica a la noción de origen, que apela a la existencia de un fundamento de la historia en medio de los accidentes y de los hechos.

La genealogía desplazaría este criterio de un sustrato último de la realidad, revelando que no hay tal secreto esencial, que eso que llamamos esencia fue construido, pieza a pieza, con un material completamente ajeno a la idea de fundamento<sup>14</sup>. La historia genealógica señala la artificialidad de nuestros conceptos más queridos: la racionalidad, el sujeto, la verdad. Se sospecha de las pretensiones de universalidad de estos últimos y ello se traduce en una operación analítica que historiza las grandes abstracciones, colocándolas en conexión con el azar, las pasiones, la necesidad de vencer y el cruce de las voluntades. En otras palabras, la genealogía no intenta refutar estos universales suprahistóricos sino más bien situarlos en el proceso real de su funcionamiento empírico<sup>15</sup>. Como señala Morey, no se busca hacer aparecer la verdad de nuestro pasado, sino mostrar el pasado de nuestras verdades<sup>16</sup>.

En consecuencia, el análisis se va a orientar a la búsqueda de los comienzos, no con el propósito de rearmar una continuidad de los sucesos o alumbrar la coherencia causal que ilumine el sentido del presente. Se trata de mostrar la dispersión que ha dado nacimiento a lo que existe, la accidentalidad de la que procede lo actual. Así, se introduce, en el orden del saber, la aleatoriedad del acontecimiento, que viene a fragmentar lo que se creía continuo y a agitar lo que parecía una certeza. Nada en el individuo es fijo, nada en él escapa a la historia, puesto que la discontinuidad atraviesa su propio ser. En suma, la genealogía deriva en una operación absoluta de socavamiento del sujeto, como categoría epistemológica, moral o política.

Por otra parte, el análisis genealógico va a señalar que ese horizonte de dispersión en que se configuran los fenómenos institucionales o los elementos cognoscitivos, representa un plexo de luchas. De esta forma, coloca en el centro de la reflexión, los problemas de las sociedades modernas vinculados con las relaciones de poder. La labor genealógica, entonces, consistiría en recomponer el escenario de la emergencia de una cosa, el hilo del juego azaroso de las dominaciones donde se abre el espacio para una diferenciación. Se opera



aislando un ritual meticuloso de poder, para luego establecer el mapa de la procedencia de dicho fenómeno, lo que supone describir el funcionamiento de un campo de fuerzas en el que se construyen objetos de saber y subjetividades. Dice Foucault: **«únicamente en estas relaciones de lucha y poder, en el modo como las cosas y los hombres se odian, luchan, intentan dominarse unos a otros, quieren ejercer relaciones de poder unos sobre otros, es como se comprende en qué consiste el conocimiento»**<sup>17</sup>. Aquí, claro está, reside un gesto subversivo de la exploración genealógica con respecto a una tradición filosófica que ha pensado el conocimiento en relación con la adecuación al objeto, la unidad de las cosas o la verdad universal.

El resultado de todo este procedimiento apunta a una lectura problematizadora del pasado, en la que éste aparece en toda su extrañeza, como aquello de lo cual diferimos. La genealogía expone la lejanía del pasado, como la aventura de un pensamiento que ya no es el nuestro y cuyas convicciones se hundan en la génesis de una invención reciente. Se contradice y desarticula, por tanto, la relación de servidumbre que se establece entre el presente y el pasado, puesto que la actualidad se presenta a partir de la diferenciación y de las miles de pequeñas fracturas en las que irrumpe una alteridad. No existe unidad de la historia, sino una suma de relatos y ficciones heterogéneas que obedecen a prácticas sociales específicas. Por ende, hay que enfrentar el pasado desde la dinámica de su distanciamiento respecto al presente. La cuestión es dilucidar *cómo hemos llegado nosotros a ser esto que somos*, una experiencia que no puede reconocerse en el pasado, y lo más importante: *cómo es posible abordar el presente desde el ángulo de la invención que lo sustenta* y que legitima la transgresión creativa del mismo. En tal sentido, la genealogía es mucho más que un recurso al pasado, es una historia del presente desde la perspectiva de su sublevación.

Desde el punto de vista de sus aplicaciones al campo educativo, todas estas características de la herramienta genealógica ponen sobre la mesa una diversidad temática. El énfasis otorgado a la aleatoriedad de los acontecimientos, por ejemplo, debería conducirnos a interpelar esa aparente familiaridad que se le ha atribuido a la educación de masas desde el siglo XIX en adelante. Hay una serie de nociones, valores y prácticas que la escuela moderna instaló en el horizonte de un saber positivo, cuya extrañeza ha venido a ser remplazada por nuevos objetos y acciones pedagógicas que pone en ejercicio la escuela contemporánea. Si los primeros pueden ser situados en el contexto de su conformación, los segundos también. Por tanto, cuestiones como la noción de infancia, la valoración instrumental del conocimiento, el papel de la escuela frente a la familia, la utilización de estrategias selectivas y jerarquizadoras de los aprendices, la definición de inteligencia y muchas más, tendrían que enfocarse como invenciones singulares que responden a disposiciones externas al discurso pedagógico y que exigen una reflexión crítica sobre su procedencia.

Pero, incluso el mismo discurso pedagógico debería verse cuestionado radicalmente por un estudio genealógico que pretende disolver cualquier recurso a la unidad, la identidad o el origen. En efecto, la pedagogía enarbola un discurso cuyo fundamento se halla en la realización de un modelo de lo humano, como algo absoluto y universal que pretende incorporarse en todos y cada uno de los sujetos<sup>18</sup>. Frente a lo cual, la genealogía evidencia el carácter arbitrario y relativo de dicha noción de «hombre», cuya articulación obedece a la construcción histórica de un pensamiento antropológico, en la que ha intervenido un sistema de dominación. Si diversas áreas del conocimiento, desplegadas originalmente desde la comprensión del hombre como fundamento, han hecho la experiencia de una crítica a la noción de *sujeto constituyente* (tal es el caso de ciertas formas de filosofía, del psicoanálisis y de algunos enfoques teóricos de las ciencias sociales), aún está pendiente la depuración que la pedagogía tendría que realizar de cualquier trazo de un humanismo dogmático.

Por otro lado, la descripción histórica según un modelo de confrontación de fuerzas, encuentra en la escuela un caso ejemplar de lo que supone el ejercicio del poder. Ciertamente, en la institución educativa moderna (así como también en la cárcel, los hospitales o los asilos psiquiátricos) se ha implementado y perfeccionado una modalidad de *poder-saber* que persigue el incremento de la gobernabilidad de los individuos. En este nivel, hay que ubicar una serie de estrategias escolares que tienden a la objetivación del sujeto, mediante procesos de clasificación y división<sup>19</sup>. Tales tecnologías operan tanto en el plano del propio aprendizaje, como en la dinámica relacional que éste establece con los demás aprendices. Aquí pueden mencionarse los *test*, los exámenes o las prácticas disciplinarias de control, vigilancia y sanción. Todos ellos constituyen recursos para configurar subjetividades, gracias a la incorporación de un recorte en la masa de aprendices cuyo fin es la estigmatización y la normalización. Dentro de estos mecanismos, ninguno tan importante como el examen, verdadera quintaesencia de la práctica educativa<sup>20</sup>.

En efecto, el examen establece un sistema de objetivación que hace ingresar la individualidad en un campo documental, como si se tratase de una unidad describible y analizable<sup>21</sup>. De este modo, combina el procedimiento de la vigilancia y el de la sanción normalizadora, haciendo visibles a los individuos e insertándolos, por medio del saber, en el registro de la norma. Los actos individuales serán referidos al criterio de dicho registro, que sirve de comparación y de medida cuantitativa para jerarquizar las capacidades de los sujetos, reforzar ciertas conductas y definir el límite exterior de la diferencia. Se obliga a la homogeneidad, anulando todo aquello que escapa al patrón establecido por el examen y fijando el nivel de las desviaciones aceptables o de las diferencias utilizables. En suma, el examen opera como mecanismo de coacción y también como fuente de saber sobre los sujetos. Esta segunda función solamente viene a reforzar y retroalimentar la primera, asegurando la efectividad a largo plazo de las relaciones de poder en la configuración de una subjetividad gobernable.



Ahora bien, si el examen representa un aparato esencial para la articulación del proceso de enseñanza moderno, tendríamos que concluir que, al proponerse la consecución de sus objetivos educativos, la escuela pone en acción una lógica de poder y legitima una modalidad de dominación política. Su labor, entonces, se inscribiría en la génesis de lo que Foucault denomina *sociedad disciplinaria*. Dicho modelo de sociedad es consecuencia del desarrollo de una nueva fase del capitalismo en que la vida de los individuos, en toda su extensión, debe ser objeto de una intervención y de un control regidos por la productividad, la eficacia y el rendimiento.

Como afirma el filósofo francés, disciplinar a una persona implica construirla como un cuerpo dócil, minimizarla en su potencialidad política y convertirla en fuerza de trabajo. La escuela, al igual que otra serie de instituciones modernas, atrapan a los individuos en esta red de «docilización»<sup>22</sup>, hecha a partir de un sin número de pequeños gestos y rituales silenciosos que preparan al niño para llegar a ser un adulto sometido. No nos debe sorprender, por ende, la relación mediada que la institución educativa moderna establece con la actualidad, su casi nula promoción del pensamiento crítico y su especial inquietud por los actos disciplinarios que hallan en el cuerpo su punto de impacto. En pocas palabras, la escuela ha sido una verdadera fábrica de producción de subjetividad. Realizar la genealogía del espacio educativo resultaría imprescindible para dilucidar la pregunta sobre *cómo hemos llegado a ser esto que somos*.

En este último punto, se vislumbra un aspecto indisociable del enfoque genealógico: efectuar una analítica interpretativa en función de una situación presente. No cabe ninguna duda de que el diseño de la escuela moderna ha entrado en una fase de crisis terminal, que obedece a un nuevo diagrama de relaciones de poder en que los mecanismos disciplinarios, vinculados a instituciones, se han visto superados por sistemas de control más complejos y difusos. Desde esta perspectiva, sería preciso describir la discontinuidad que supone el presente de la institución educativa con relación a su perfil moderno.

Cabría preguntar: ¿cómo la escuela actual contribuye en nuestra configuración como sujetos? Es decir, ¿de qué modo los procesos de subjetivación funcionales a un esquema de dominación política se modulan en el nuevo escenario de la práctica educativa? Tales interrogantes apuntarían a esclarecer el tipo de inserción que la escuela efectúa en los dispositivos de poder del capitalismo tardío; la posición estratégica del discurso pedagógico, cuando todo recurso antropológico se halla cuestionado; y el rol táctico de la práctica pedagógica, cuando el poder disciplinario no es ya el único criterio rector de la sujeción.

En resumen, la herramienta genealógica permite abordar, desde un prisma histórico, las complejas relaciones entre la escuela y el poder. Ello supone atender principalmente al espacio de diferenciación que nuestra experiencia educativa

contemporánea abre con respecto a las disposiciones fundamentales del saber pedagógico que hicieron posible que la escuela fuera una pieza estratégica decisiva en el orden disciplinario de la sociedad moderna. La escuela ha pasado de ser una institución que monopolizaba sólidas prerrogativas en torno de su discurso y de su práctica, a transformarse en un espacio cuestionado interna y externamente. La filosofía foucaultiana permite aproximarse a esta ruptura decisiva, aportando las bases para una genealogía del nacimiento y de la muerte de la escuela moderna<sup>23</sup>.

### Bibliografía

BALL, S (comp.) *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber*. Madrid: Morata, 1993.

CANO, G. «Nietzsche y Foucault: La Exploración Genealógica como Condición de Posibilidad de Nueva Historia». *Revista de Filosofía Anábasis*, Año III, N° 4, 1996.

DAVIDSON, A. «Arqueología, Genealogía, Ética», en: David Couzens (comp.) *Foucault*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.

DREYFUS, H; RABINOW, P. *Michel Foucault: Más Allá del Estructuralismo y la Hermenéutica*. México: Universidad Autónoma de México, 1988.

FOUCAULT, M. «De los Suplicios a las Celdas», en: Michel Foucault. *Saber y Verdad*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1991.

- «Diálogo sobre el Poder», en: Michel Foucault. *Estética, Ética y Hermenéutica. Obras Esenciales – Vol. III*. Barcelona: Paidós, 1999.
- *La Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI, 1970.
- *Las Palabras y las Cosas*. México: Siglo XXI, 1968.
- *El Orden del Discurso*. Barcelona: Tusquets, 1973.
- *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*. Valencia: Pre-Textos, 2000.
- «La Verdad y las Formas Jurídicas», en: Michel Foucault. *Estrategias de Poder. Obras Esenciales – Vol. II*. Barcelona: Paidós, 1999.
- *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI, 1976.

HOSKIN, K. «Foucault a Examen. El Criptoteórico de la Educación Desenmascarado», en: Stephen Ball (comp.) *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber*. Madrid: Morata, 1993.

MOREY, M. *Lectura de Foucault*. Madrid: Taurus, 1983.

SARRAMONA, J; MARQUES, S. *¿Qué es Pedagogía?* Barcelona: Ceac, 1985.

SAUQUILLO, J. *Michel Foucault: Una Filosofía de la Acción*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1989.

## Notas Bibliográficas

- <sup>1</sup> Michel Foucault. «De los Suplicios a las Celdas», en: Michel Foucault. *Saber y Verdad*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1991, p. 88.
- <sup>2</sup> Michel Foucault. «Diálogo sobre el Poder», en: Michel Foucault. *Estética, Ética y Hermenéutica. Obras Esenciales – Vol. III*. Barcelona: Paidós, 1999, p. 61.
- <sup>3</sup> Arnold Davidson. «Arqueología, Genealogía, Ética», en: David Couzens (comp.) *Foucault*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988, p. 243 y 244.
- <sup>4</sup> Michel Foucault. *La Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI, 1970, p. 122.
- <sup>5</sup> Hubert Dreyfus, Paul Rabinow. *Michel Foucault: Más Allá del Estructuralismo y la Hermenéutica*. México: Universidad Autónoma de México, 1988, p. 101.
- <sup>6</sup> Julián Sauquillo. *Michel Foucault: Una Filosofía de la Acción*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1989, p. 56.
- <sup>7</sup> Foucault se refiere a esta cuestión en *Las Palabras y las Cosas*, cuando se pregunta: «¿Cómo es posible que el pensamiento tenga un lugar en el espacio del mundo, que tenga algo así como un origen y que no deje, aquí y allá, de empezar siempre de nuevo? Pero quizá no sea aún tiempo de plantear el problema; es probable que sea necesario esperar a que la arqueología del pensamiento se haya asegurado más, que conozca mejor la medida de lo que puede describir directa y positivamente, que haya definido los sistemas regulares y los encadenamientos internos a los que se dirige, para emprender el estudio del pensamiento e investigar la dirección por la que se escapa a sí mismo». Cfr.: Michel Foucault. *Las Palabras y las Cosas*. México: Siglo XXI, 1968, p. 57.
- <sup>8</sup> Michel Foucault. *El Orden del Discurso*. Barcelona: Tusquets, 1973, p. 59.
- <sup>9</sup> Stephen Ball (comp.) *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber*. Madrid: Morata, 1993, p. 7.
- <sup>10</sup> Por ejemplo, la economía discursiva de la escuela moderna excluye la inmediatez y la historicidad dentro de su acción pedagógica. Estas serán recuperadas por la institución, en tanto en cuanto el modelo educativo moderno entre en crisis.
- <sup>11</sup> Michel Foucault. *El Orden del Discurso. Op. Cit.*, p. 53.
- <sup>12</sup> Julián Sauquillo. *Michel Foucault: Una Filosofía de la Acción. Op. Cit.*, p. 257.
- <sup>13</sup> Michel Foucault. *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*. Valencia: Pre-Textos, 2000, p. 13.
- <sup>14</sup> *Ib.*, p. 18.
- <sup>15</sup> Germán Cano. «Nietzsche y Foucault: La Exploración Genealógica como Condición de Posibilidad de Nueva Historia». *Revista de Filosofía Anábasis*, Año III, N° 4, 1996, p. 76.
- <sup>16</sup> Miguel Morey. *Lectura de Foucault*. Madrid: Taurus, 1983, p. 23.
- <sup>17</sup> Michel Foucault. «La Verdad y las Formas Jurídicas», en: Michel Foucault. *Estrategias de Poder. Obras Esenciales – Vol. II*. Barcelona: Paidós, 1999, p. 181.
- <sup>18</sup> Jaime Sarramona, Salomo Marques. *¿Qué es Pedagogía?* Barcelona: Ceac, 1985, p. 31.
- <sup>19</sup> Stephen Ball (comp.) *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber. Op. Cit.*, p. 8.
- <sup>20</sup> Keith Hoskin. «Foucault a Examen. El Criptoteórico de la Educación Desenmascarado», en: Stephen Ball (comp.) *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber. Op. Cit.*, p. 55.
- <sup>21</sup> Michel Foucault. *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI, 1976, p. 195.
- <sup>22</sup> Resulta interesante apuntar que la expresión «dócil» proviene del latín «docilis» que significa «enseñable».
- <sup>23</sup> La segunda parte de este trabajo consistiría en un esbozo de dicha genealogía de la escuela moderna.