

# **La institucionalización de la pedagogía: Análisis historiográfico de tres tendencias (Cremin, Lobrot, Foucault)**

*Jorge Enrique González R.\**

## **Resumen**

**C**abe preguntarse si la temática de las instituciones educativas conduce de manera inexorable a un tratamiento historiográfico obsoleto, que intentaría limitar la historicidad de la Pedagogía y la Educación a un planteamiento descriptivo sobre algunos de sus aspectos más evidentes: la existencia de ideales o corrientes pedagógicas, la promulgación de políticas estatales para el sector educativo, o si por el contrario estamos frente a la

---

\*Profesor, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional

necesidad de elaborar conceptualmente un aspecto de la realidad educativa de tal manera que permita el análisis y la acción.

El supuesto sobre el cual se edifica este examen consiste en el reconocimiento de la estrecha filiación entre las concepciones historiográficas acerca de la educación y el planteamiento de pautas de acción para la construcción de la vida cotidiana en las diversas situaciones educativas. En otros términos, el propósito de este examen va en la dirección de mostrar la vigencia de hacer coherente nuestro quehacer educativo, con nuestras concepciones acerca de cómo presentar las reconstrucciones del pasado de la educación y la pedagogía.

El criterio de selección de los casos gira en torno a la presencia de un tratamiento de tipo historiográfico acerca de la institucionalización de la pedagogía. Los casos seleccionados mostrarán una heterogeneidad en cuanto se refiere al trabajo historiográfico de investigación, en particular, aquellos asuntos relacionados con el oficio del historiador (selección de fuentes, análisis, periodizaciones, concepción del objeto de estudio, concepciones sobre el conocimiento científico), pero, para los propósitos de este escrito, son homogéneos en tanto ofrecen un examen de los fenómenos de institucionalización en la educación y se pueden hacer explícitas algunas de sus principales coordenadas sobre el trabajo educativo.

En primer término se examina el trabajo de **Lawrence Cremin** "The American Educación: The metropolitan experience: 1876-1980"; donde aparece una muestra de la forma como este autor incorpora al trabajo de reconstrucción, el aporte conceptual de la Antropología y la Sociología, en especial, en lo que hace referencia al tratamiento de la cultura.

Se presenta el concepto de "Paideia Americana" (American Paideia), utilizado por el autor para desarrollar su exposición. En este aparece el papel de las instituciones como el de los instrumentos que permiten plasmar los ideales de la generación que educa.

Para ilustrar los planteamientos de **Cremin** acerca de la educación, se recurre a la reconstrucción de algunos de los principales aspectos de la

Historia de la Educación en los Estados Unidos, para mostrar la controversia entre los historiadores profesionales y los educadores profesionales.

En segundo término se presenta la forma como Michel Lobrot utiliza una perspectiva histórica y algunos elementos historiográficos para construir su propuesta de "Pedagogía Institucional". La evaluación de los aspectos pertinentes del libro "La Pedagogie Institutionelle: l'école vers l'autogestion" permite este propósito, que es complementado con la exposición de los principales rasgos de la práctica pedagógica desarrollada por Lobrot.

Finalmente, la exposición y análisis de la concepción más elaborada de M. Foucault sobre las sociedades modernas, es la vía que facilita el acceso a la manera como este autor lleva a cabo un estudio sobre la institución escolar. El análisis se esfuerza en mostrar el significado de esta y otras instituciones que son escogidas por Foucault para su propósito de descubrir los mecanismos disciplinarios sobre los cuales funciona la "Sociedad Carcelaria".

Para terminar este trabajo, se preparan algunos interrogantes acerca de las implicaciones de las profundas convicciones de la concepción de Foucault, para la estructuración de un modo de acción en la vida institucional de la educación.

I. En el término de la historiografía académica estadounidense, el trabajo de **Lawrence Cremin** es ampliamente reconocido y aceptado. Se trata de uno de los miembros de una generación de historiadores que se dedican de manera específica al campo de la educación, aportando sus particulares enfoques conceptuales y nuevas tendencias metodológicas.

Es obligado indicar que el terreno de la historiografía de la educación en Estados Unidos se encuentra desarrollado de una manera significativa, en relación a la corta y poco fértil tradición que en este campo se encuentra en otros países. A pesar de que el trabajo académico y sistemático de la historiografía de Estados Unidos es relativamente tardío -sólo hasta 1884 se funda la American Historical Association A.H.A. (véase respecto a estos puntos **Handlin, O.** Una historia de la historia de los Estados Unidos. En **Handlin, O.** La verdad en la historia. México: F.C.E.)-, respecto a lo

ocurrido en países europeos como Francia, Alemania, Inglaterra, Italia, el grado de continuidad y la organización del sistema universitario en esa nación ha permitido un significativo desarrollo de este campo del conocimiento. Los caminos seguidos por la historiografía de la educación acompañan las vicisitudes propias a la formación del historiador en ese país y a nivel internacional; los conflictos entre los partidarios de una historiografía romántica y épica, opuestos a las tendencias de profesionalización de la labor del historiador; las controversias entre quienes juzgan a la historia como una disciplina autónoma y autosuficiente, frente a quienes reconocen la imperiosa necesidad de la colaboración disciplinaria. A este panorama debe añadirse una circunstancia particular de la historiografía de la educación, que consiste en las disputas al interior de los programas de formación de educadores en cuanto a la importancia o insignificancia de este campo para el desarrollo de los propósitos de esos currículos.

En este contexto, las primeras obras de Historia de la Educación en Estados Unidos aparecen al finalizar el siglo XIX (la obra de **Richard G. Boone** "Education in the United States" (New York: Appleton, 1889), y al comienzo del Siglo XX (el trabajo de Edwin Gran Dexter. "A History of Education in the United States" New York: Mac Millian, 1904); estos trabajos iniciales han sido caracterizados por S. **Cohen** y otros. Analistas como cronologías y compilaciones de hechos, abundando acerca de las Instituciones educativas, las leyes y los códigos administrativos (Cfr. **Cohen S.** The History of the History of American Education 1900-1976: The uses of The Past. *Harvard Educational Review* Vol. 46, 3, August 1976).

Posteriormente aparece el libro de **Ellwood Patterson Cubberly** "Public Education In The United States" (Boston: Houghton And Mifflin, 1919), con el cual se inaugura formalmente la historiografía de la educación de corte académico, es decir con claras vinculaciones al rigor y los análisis científicos. La pregunta por la utilidad de este tipo de trabajos será una de las constantes en las sucesivas décadas de este siglo, cuando de manera periódica aparecen las críticas al papel de la Historia de la Educación en la formación de educadores.

Me propongo iniciar un análisis de la producción historiográfica de **L. Cremin**, enfocando la atención de manera particular en una de sus últimas obras: "America Education: The Metropolitan Experience 1876-1980" (New York: Harper and Row, 1988), en cuanto hace referencia a su tratamiento de las instituciones educativas. Este libro es la parte final de un proyecto monumental acerca de la educación americana, del cual se conocen el volumen I "The Colonial Experience 1667-1783" y el volumen II "The National Experience 1783-1876" (ambos en New York: Harper and Row).

Si tomamos en cuenta que la concepción de **Cremin** sobre el trabajo historiográfico, forma parte de una corriente nueva que analiza su objeto de estudio con la ayuda de otras disciplinas, se comprenden las razones que conducen a este autor a definir su enfoque a partir de la crítica de las formas tempranas de la historiografía de la educación en Estados Unidos. Según su concepto, compartido con el de otro destacado historiador de la educación R. Freeman Butts, esta fue "Una síntesis informativa de hechos relacionados con el desenvolvimiento de las escuelas, su organización, administración, currículo y métodos; pero prestaba relativamente poca importancia al papel de la educación en lo social y lo cultural". (**R. F. Butts y L. Cremin** "Historia de la Educación en la Cultura Norteamericana" Buenos Aires: Ed. Bibliográfica Argentina, C 1953, p. 18). Todo parece indicar que esta crítica se dirige principalmente a los trabajos de los pioneros y la primera generación de historiadores de la educación en Estados Unidos. En contraste, Cremin y Butts se proponen remediar las fallas de estos, "recopilando las concepciones más nuevas que han venido a caracterizar las modernas publicaciones y enseñanzas en el campo de la Historia y de la Historia de la Educación", (op. cit. p. 18).

En particular, sus intereses se dirigen hacia el concepto de cultura, advirtiendo que "Si Educadores y ciudadanos deben ponerse de acuerdo para entender y resolver los problemas de la educación, necesitan comprender la cultura en la cual opera la educación y a cuyo acervo contribuye" (op. cit. p. 18). En su opinión "El modo de vida distintivo de una sociedad desarrollada en las tradiciones del pasado que siguen viviendo en las instituciones,

las ideas, las creencias y costumbres de un pueblo, está resumido en el término "Cultura" (op. cit. p. 18).

Por estas razones su enfoque será el de una historia cultural de la educación, con lo que se consolida una primera gran característica del trabajo histórico gráfico de **Cremin**. La segunda característica importante de su trabajo es de tipo metodológico y se refiere a la periodización; **Cremin** la denomina periodización-cronológica-cultural y consiste en vincular el devenir cronológico de las organizaciones históricas con el acontecer cultural, para hacer el estudio de un conjunto de problemas previamente seleccionados.

En la obra que se está examinando, **Cremin** utiliza el concepto de "*paideia*", en el sentido en que se encuentra en la obra de **Werner Jaeger**, es decir, como un conjunto de ideales sobre las formas del ser en el plano ético, político y estético, los cuales se llevarían a cabo en la vida de las instituciones. En este sentido el trabajo de **Cremin** se dirige hacia la reconstrucción de las diversas formas como se relacionan los ideales de la nación estadounidense, con las instituciones educativas, a través de distintos períodos.

La noción de Paideia Americana (American Paideia) es utilizada en su trabajo para describir la forma como se van involucrando los ideales acerca de la vida en democracia, con elementos doctrinales surgidos del Protestantismo y aspectos del utilitarismo, para dar origen a una visión propia del patriotismo americano.

La primera parte de esta obra tiene el sugestivo propósito de analizar los elementos que conforman la paideia americana en el período seleccionado y su título no es menos sugestivo "La Moral Pública". Para **Cremin** es claro que esta configuración de la cultura americana (la paideia), es la forma como responde la nación al desafío del modernismo. Un elemento valioso de su argumentación se refiere a la manera en que concibe la cultura como un escenario configurado por la confrontación y la lucha entre diversas tendencias. En esa lucha existen variaciones a través del tiempo que permiten al historiador detectar a grupos sociales o grupos étnicos como dominantes. De esta forma encuentra que hacia 1876 la unión evangélica define los patrones de la paideia americana, pero reconoce la existencia de una variedad

de grupos etno-religiosos que durante ese mismo período, a partir de 1876, formulan "paideias alternativas" (p. 116 y ss.); estudia, por ejemplo, el papel de los católicos irlandeses en Chicago, los alemanes luteranos en Wisconsin, los rusos menonitas en Kansas.

De acuerdo con su consideración de los elementos que conforman la Paideia, **Cremin** muestra cómo las instituciones son los instrumentos que permiten la implementación de los ideales de un grupo o una sociedad. En el análisis dedicado a las instituciones, muestra en primer término que en su trabajo no se limita de ninguna manera a las instituciones de educación formal. De la misma forma que otro importante historiador de la educación en E. U., **Berndard Baylin** (a los lectores interesados puede resultarles útil la transcripción del simposio principal de la reunión anual de la "American Educational Research Association", sobre el tema "Institutionalization and Education in the nineteenth and Twentieth Centuries", donde se discuten los trabajos de **Baylin**. En *History of Education Quarterly* Vol. 20,4 Winter 1980 pp. 449-472), **Cremin** propone a sus discípulos y a sus lectores pensar la educación no sólo bajo la forma de la educación formal, sino incluir también otros procesos con los cuales se transmite la cultura a las nuevas generaciones.

El capítulo II de su obra "The Metropolitan Experience", dedicado al estudio de las instituciones en la sociedad americana contemporánea, ilustra esta tendencia. El capítulo muestra las tradiciones familiares de crianza en diferentes oleadas de inmigrantes (mexicanos, italianos, eslavos, rumanos); también se detiene en el papel de las iglesias y las sinagogas; extiende el análisis de los sistemas escolares urbanos a aquello que denomina las escuelas suplementarias ("Supplementary Schools", entre las cuales señala las escuelas para sordos, ciegos, retardo mental, correccionales de menores); analiza la evolución de la educación superior y finalmente incluye un buen número de actividades de educación formal y no formal para adultos como las librerías, museos, diarios, t.v., programas de entrenamiento laboral, educación a distancia.

### ***Concepción de la Educación en Cremin***

Una buena forma de acercarnos a este aspecto es el examen de los criterios que expone este autor acerca de la relación entre Historia de la Educación y formación de educadores.

Tradicionalmente, la incorporación de la Historia de la Educación a los programas de formación de docentes ha sido un proceso conflictivo, donde se deslindan dos grandes bandos: los académicos de las profesiones liberales y los educadores profesionales. Estos últimos, junto con los administradores, demandan a los académicos la demostración de una utilidad y funcionalidad claras de la Historia de la Educación en los objetivos de los programas.

Especialmente en períodos de crisis social y económica, como ocurrió en E. U. durante la depresión de los años treinta, la demanda de mostrar una "historia útil" para salir de la crisis se hace más acuciante. Este fue el caso de las responsabilidades que se le asignaron a los historiadores de la educación en E. U. durante esta crisis. La pretensión de formar educadores, capaces de desarrollar una actividad social y política de liderazgo, pretendió encontrar en la Historia como disciplina científica, un soporte idóneo para tales propósitos. El desarrollo del proceso mostró la inadecuada respuesta de esta disciplina para esos fines.

Estas dificultades condujeron a que los diseñadores de los programas de formación de educadores se dirigieran a otros campos del conocimiento (sociología, psicología, economía, filosofía, educación comparada), con el propósito de encontrar los "fundamentos sociales de la Educación", con los cuales preparar un educador que hiciera frente a la crisis. La Historia de la Educación como elemento necesario en la formación de docentes, fue dejada en un segundo plano durante la década de los años treinta y parte de la década de los años cuarenta de este siglo.

En estas condiciones, hacia 1948 un pequeño grupo de historiadores de la educación de la Universidad de Michigan, entra en contacto con una de las asociaciones gremiales del sector educativo, la National Society for College Teachers of Education (NSCTE), para que les permitiera organizar

en su interior la sección de Historia de la educación y le hiciere el auspicio y financiación de una publicación periódica, el "History of Education Journal".

El costo de esta alianza se observa de inmediato en la presentación que se hace de los propósitos de la sección en la NSCTE: (1) Estudiar el papel de la Historia de la Educación en la preparación de los miembros de la profesión de educador, (2) ofrecer oportunidades para comunicar entre sí los miembros de la NSCTE y (3) trabajar con otros comités y secciones de la NSCTE en la promoción y capacitación de los profesores en ninguna parte se hace referencia a la investigación historiográfica ni a estrategia alguna para impulsar el avance de esta disciplina. (Sobre estos tópicos Cfr. **Cohen, S.** op. cit.p. 315).

El fraccionamiento interno de la sección de Historia de la Educación de la NSCTE no se hizo esperar y aparecen de nuevo las críticas a las tendencias de academicismo y enclaustramiento de los historiadores profesionales; también hubo quienes indicaron la necesidad de subordinar el trabajo historiográfico a la simple comprensión y superación de los problemas contemporáneos; además se expresó la tendencia de corte académico que atribuye a la disciplina su independencia temática y metodológica, orientándose hacia la historia social y cultural.

En este contexto aparece la posición de **Cremin** frente a estos problemas, la cual consiste en dejar un poco de lado esas controversias y pide concentrarse en mejorar la calidad del trabajo de los Historiadores de la Educación, estrechando los vínculos con su campo mayor, la Historia, sin olvidar el mantenimiento de los vínculos con los directivos de la educación. Esta posición se distancia de las disputas ideológicas y se concentra en la búsqueda de la excelencia, seguros de que el historiador puede sólo ofrecer puntos de vista y no soluciones precisas.

Bajo estas orientaciones **Cremin** accede a la Presidencia de la NSCTE en 1960 y en ese período también asume la dirección de la sección de Historia de la Educación, que se disolvió para dar paso a la History of Education Society; el órgano de difusión "History of Education Journal" se termina

para dar paso al "History of Education Quaterly" que auspició durante un período la Universidad de Pittsburg y en la actualidad aparece con la ayuda de New York University.

En síntesis, la participación de **Cremin** en la historiografía de la educación en E. U., se puede considerar decisiva en el período de la segunda posguerra mundial. Rasgo distintivo de su labor es la incorporación de elementos conceptuales de disciplinas vecinas a las Ciencias Históricas; su visión de las instituciones comprende que estas permiten el desarrollo de los ideales de formación de la generación que educa y en ningún caso lo limita a la educación formal.

De su trabajo resulta lamentable la exagerada ambición de hacer una "Historia Extensa" de la educación en E. U., con lo que algunos de sus temas parecen naufragar en una excesiva erudición y en presentación demasiado académica de sus abundantes fuentes. Además, esa amplísima delimitación de sus temas le hace perder concisión en la escogencia de aspectos vitales para la comprensión de los fenómenos educativos, como por ejemplo, las instituciones para formar educadores, las cuales están subvaloradas en sus últimos dos volúmenes. Otro lamentable resultado de su enciclopedismo es el tratamiento del género biográfico que aparece en sus obras del proyecto de "American Education". En el volumen 3 se dejan ver una colección de vidas de personas involucradas de diversa manera con la educación en el período estudiado, pero sin el sustento de un propósito cohesionante en la exposición del historiador.

II. A pesar de que no se trata de un historiador profesional, es innegable que en la obra de **Michel Lobrol** "La Pédagogie Institutionnelle: l'école vers l'autogestion" (París: **Gauthier**, 1966), existe una fundada preocupación por la reconstrucción historiográfica, como elemento de apoyo para precisar los puntos de vista de este autor frente a la pedagogía.

Este trabajo que data de 1966 contiene en su primera mitad varios capítulos que demuestran esta tendencia (capítulo I, los orígenes de la escuela, capítulo II, El Sistema Burocrático). Se apoya en fuentes secundarias, por ejemplo en el capítulo I los trabajos de Jacques LEGOFF sobre los

intelectuales en la edad media y **Karl Wittfogel** acerca del despotismo oriental, para exponer su punto de vista sobre los orígenes de la escuela.

Respecto del trabajo de Le Goff examina las explicaciones que este autor hace sobre los antecedentes aristocráticos de la clase intelectual y su ubicación en los centros urbanos durante el Renacimiento, con las consecuencias que esto trae respecto a la separación entre el intelectual y las masas populares, en otros términos se trataría de la separación entre la Ciencia y la Enseñanza.

Estos conceptos de **Le Goff** son contrargumentados por **Lobrot**, cuando indica que intelectuales como Montaigne, Rabelais y Fenelón, en Francia, avanzaron en una nueva concepción de la pedagogía que tomaba como telón de fondo aspectos populares de su época. Por otra parte, sin señalar las fuentes en que se apoya, **Lobrot** recuerda que antes de ubicarse los intelectuales en los centros urbanos, encuentran importantes antecedentes de trabajo intelectual sistemático en los claustros benedictinos.

Lobrot acepta que el impulso decisivo para monopolizar el ejercicio de la enseñanza durante el Siglo XVII francés se debe a la comunidad de los Jesuitas, quienes se encargaron de conciliar la "Cultura Pagana" con su propia cosmovisión. Señala como fuente secundaria los estudios de **De Dainville** ("Effectifs des collèges et scolarité oux XVII siecles dans le nord de la France" *Population* Juillet-Sept. 1955 y "College et fréquentation scolaire au XVII siecle" *Population* juillet-sept. 1957), para demostrar que la clase social que frecuentaba los colegios era la burguesía y que la aristocracia continuaba con el régimen del preceptorado. Sobre este tema es destacable la omisión que hace Lobrot del trabajo pionero de **E. Durkheim** sobre "L'evolution pedagogique en france", donde se estudia en forma detallada este aspecto de la Historia Educativa Francesa.

Para el análisis del Siglo XIX, **Lobrot** coincide con la apreciación generalizada de los notables cambios económicos, sociales y políticos, para destacar que en el plano de la educación esto trajo como repercusión principal una mayor división del trabajo expresada en la profesionalización

de la enseñanza, dado que los Estados Nacionales proceden a propugnar la educación laica y en consecuencia se requiere de un nuevo tipo de profesional.

La utilización del trabajo de **K. Wittfogel** aparece cuando el autor emprende su análisis de la formación de los sistemas burocráticos en la educación, para comprender el funcionamiento institucional de la pedagogía. Es importante tener en cuenta que el impacto de la obra de **Wittfogel** en Francia, tiene un antecedente destacado en la argumentación de otro de los fundadores de la Pedagogía institucional, Georges Lapassade, en su obra "Groupes, organizations et institutions" (París: UFOD 1965).

Antes de mostrar en detalle la apreciación historiográfica sobre el impacto de la burocratización en la pedagogía francesa, según **Lobrot**, es necesario puntualizar que en este autor la Institución Pedagógica es apreciada en una doble dimensión: por una parte, define la "Institución Proyectada" como aquella que se refiere a los contenidos evidentes que son expuestos como la razón de ser de las organizaciones (contenidos manifiestos); por otra parte, se refiere a la "institución vivida", es decir, la forma como son experimentadas las instituciones por sus actores participantes. Se trata aquí de los contenidos latentes. En este sentido, **Lobrot** define su punto de vista de la siguiente forma: "En esta obra nos proponemos hacer un 'análisis institucional' de la pedagogía, esto es, no solamente un análisis de los contenidos de las diversas pedagogías o de alguna de ellas en particular que quisiéramos promover, sino de las 'condiciones de existencia' de todas ellas, con lo cual se nos ilustrará su eficacia real, su poder, sus efectos". (**Lobrot, M.** op. cit. p. 13, trad. jeg).

Contrariamente a las tesis del trabajo de **Wittfogel** en su análisis de las sociedades antiguas, cuando concluye que el espíritu religioso de estas sociedades era el resultado de la organización burocrática de la cual se dotaron, **Lobrot** sostiene la hipótesis de que es gracias a ese espíritu religioso como se pudo fundamentar la aparición y sostenimiento de una organización burocrática en los grupos humanos. Al respecto dice **Lobrot** "La explicación que proponemos no consiste en explicar el nacimiento de la burocracia por una toma incomprensible del poder por parte de los técnicos-organizadores, sino por una alienación colectiva de todo un pueblo entre las manos de un

aparato judicial que existía con anterioridad" (op. cit. p. 36 trd. jeg). La legitimidad de ese aparato judicial es en todos esos casos de origen divino.

Para someter a prueba sus hipótesis, **Lobrot** acude a la investigación historiográfica de varios momentos de la historia moderna de Francia. Su propósito consiste en mostrar las condiciones en las que aparece el primer sistema burocrático en un régimen de democracia parlamentaria. Examina el germen de la organización burocrática, surgida de los últimos años de la monarquía, luego el período de la Revolución y el Terror, para concluir con el Imperio Napoleónico.

En este propósito utiliza una vez más, fuentes secundarias (**Deniau et al.** "Historia de la Sociedad Francesa, París: **Natha, A. Soboul** "Historia de la revolución francesa" París: P.V.F., **J. Ratinaud** "Robespierre", París: Ed. du Minuit, para el examen de las ideas de este caudillo).

La conclusión a la que llega **Lobrot** consiste en mostrar como el sistema de educación francesa es una organización de tipo burocrático, en la cual se combinan la institución educativa que propone el poder estatal (Institución Proyectada), con las vivencias de los educadores y administradores que son caracterizadas de la siguiente forma:

"Sobre todo, ellos (los educadores jeg) quieren insertarse en una determinada sociedad y ser reconocidos por ella, triunfando profesionalmente, tener una carrera, establecer buenas relaciones con la administración, los padres, los otros enseñantes. Esta organización que describiremos bajo el nombre de 'burocracia pedagógica' sostiene complejas relaciones con sus miembros y define el propósito de la enseñanza. Los objetivos enunciados teóricamente no son más que racionalizaciones parciales que uno tendría dificultad de considerar como definitivos y exclusivos" (op. cit. p. 28 trd. leg).

El mecanismo de la organización de tipo burocrático es considerado como elemento determinante de la pedagogía en el trabajo de **Lobrot** y caracterizado por este como un lastre para el buen desarrollo de las relaciones entre maestros y alumnos, "es un sistema, escribe **Lobrot**, que pretende establecer una justicia suprema garantizando el equilibrio, pero que en realidad divide u opone a todo el mundo" (op. cit. p. 46 trad. jeg). En este

aspecto se separa radicalmente de las concepciones de **Hegel** y en **M. Weber**, pues en su parecer: "Identificando burocracia y organización, ellos ven en la burocracia la manifestación suprema y última, desde el punto de vista histórico, del poder racional del hombre" (op. cit. p. 31 trad. jeg).

### *Concepción pedagógica de M. Lobrot*

En el caso de este autor es evidente que la utilización del análisis historiográfico sirve a los propósitos de elaborar un punto de vista acerca de como surge la organización que permite el desarrollo de la enseñanza en el mundo contemporáneo. En este sentido, sus propósitos se dirigen a dilucidar el funcionamiento y las consecuencias de la aplicación extensiva de la organización burocrática en la pedagogía; para hacerlo acude a otras disciplinas de las ciencias sociales que le permiten tal propósito. De esta manera se entiende su utilización de la Psicología Social, para precisar los mecanismos que expliquen por qué este tipo de organización es deseado por una colectividad, un grupo o un pueblo, con el pretendido propósito de garantizar su seguridad y controlar la angustia que producen las relaciones interpersonales en situación de grupo.

La propuesta de **Lobrot** consiste en mostrar que si bien la organización burocrática dispensa, en apariencia, tales posibilidades, lo hacen del costo de cercenar las opciones de una vida democrática y creativa en las sociedades contemporáneas.

Desde el punto de vista de la democracia en las relaciones pedagógicas, la organización burocrática de la enseñanza acarrea como consecuencias graves que el proceso es desarrollado gracias a una estructura jerárquica y rígida en tres aspectos vitales: a) el personal de profesores, b) los programas escolares y el trabajo escolar y c) los controles y los exámenes.

Esta rigidez se autojustifica en el argumento (sofisma, según **Lobrot**) de que es posible "prever las actividades de los seres humanos o de las colectividades en función de normas generales y abstractas inspiradas por un interés vacío de toda sustancia" (op. cit. p. 62 trad. jeg). La estructuración burocrática de la pedagogía obliga al educador a aceptar tres grandes

objetivos para su labor: la conformidad al programa, la obtención de la obediencia y la búsqueda de éxito en los exámenes.

"Esta pedagogía, señala **Lobrot**, surge directamente de la burocracia y posee los mismos vicios de ella. La burocracia es un sistema fundado sobre la angustia y la desconfianza. Se requiere estar seguro de que cada quien 'haga bien su trabajo', que no se divierta, que no perturbe el interés general, para obtenerlo se impone a todos unas reglas abstractas que se consideran como las representantes del interés general", (op. cit. p. 63 trad. jeg).

El planteamiento que propone **Lobrot** luego de este análisis historiográfico sobre los determinantes de la acción pedagógica, se fundamentan en una renovación de la pedagogía. Este paso le obliga a examinar las distintas corrientes de la llamada "Pedagogía Nueva" (Dewey, Claparède, Montessori, Decroly, Perrière), a quienes reconoce su contribución, pero les señala un excesivo formalismo en sus aportes, al desconocer las circunstancias en las cuales se lleva a cabo la actividad pedagógica: El sistema burocrático. "Los revolucionarios, anota Lobrot refiriéndose a los grandes exponentes de la pedagogía nueva, han sido a la vez demasiado idealistas como teóricos, despreocupados de los problemas organizacionales y muy oportunistas como pedagogos activos; no han tenido el coraje para ir hasta las últimas consecuencias de sus concepciones" (op. cit. p. 106, Trad. jeg).

La estrategia que propone el análisis institucional de **Lobrot** para dirigir la acción, consiste en la búsqueda de la autonomía por medio de la autogestión de los grupos educativos, en los que se trabaja sobre la base de la no-directividad, usando la tipología propuesta por Rene **Lourau** ("Análisis Institucional y Acción Política". En **Lourau, R.** et au "Análisis Institucional y Socioanálisis", México: ed. Nueva Imagen, 1977 pp. 25-30), esta estrategia puede incluirse entre los llamados "modos de acción constrainstitucional: "la acción constrainstitucional plantea una alternativa práctica, una exigencia de deserción de las instituciones actuales y de puesta a prueba, Hic et Nunc de las ideas que alimentan la crítica revolucionaria". (**Lourau R.** op. cit. p. 28). Se diferencia esta forma de acción de otras como el modo de acción "no institucional" que va "de la ilegalidad clandestina a la ilegalidad manifiesta, y de las demás manifestaciones violentas a la lucha

armada"; se distancia también del modo de acción "anti-institucional" que consiste en la crítica negativa de las instituciones existentes, pero sin plantear alguna alternativa práctica; y de otra más, el modo de acción "institucional" donde toda práctica cuyos efectos se integran en el funcionamiento de lo instituido o lo refuerzan.

Estas características del trabajo de **Lobrot** ha conducido a que sea identificado como un anarquista. Sobre este aspecto se pueden aportar los siguientes elementos, contenidos en una respuesta sobre el tema, a la redacción de la Revista "Cuadernos de Pedagogía" (C P.) de Barcelona, España, en 1975: CP-La posición de **Lobrot** parece una actitud excesivamente anarquista: destruyendo la escuela y usándola para otros fines se transforma la sociedad. Por otra parte, existe sólo la subjetividad en su obra -por ejemplo, el principio de placer integrado a la pedagogía que indica cierto espontaneismo—.

**M. Lobrot** -Estoy bastante de acuerdo en que se trata de una posición anarquista. Aunque hay que distinguir: es una forma de anarquismo en la medida en que es una contestación global, radical, de la autoridad. En este sentido es Anarquista. Pero donde me distancio del anarquismo clásico es en que este es demasiado 'desesperado', demasiado negativo. No por azar los anarquistas tienen la bandera negra. Con eso yo no estoy en absoluto desacuerdo, pues pienso que pueden construirse cosas positivas. Creo que hace falta optimismo y cierta confianza en el hombre para construir otra sociedad" (En: **F. Crivano** y **J. Carbonell**, ed. 15 personajes en busca de otra escuela. Barcelona: Laia, 1984 p. 117 y ss.).

III. En su propósito de hacer una Historia del Detalle en el Siglo XVIII, **M. Foucault** revela esa concepción singular del trabajo de reconstrucción historiográfico que marcó en forma indeleble su trabajo.

La referencia a ese aspecto particular resulta pertinente para los propósitos de este escrito, habida cuenta de que esa Historia del Detalle se apoya en el análisis de varias instituciones, entre ellas la Institución Escolar. Al respecto apunta **M. Foucault**: "Una observación minuciosa del detalle, y a la vez una consideración política de estas pequeñas cosas, para el control

y la utilización de los hombres, se abren paso a través de la época clásica, llevando consigo todo un conjunto de técnicas, todo un corpus de procedimientos y de saber, de descripciones, de recetas y de datos. Y de estas fruslerías, sin duda, ha nacido el hombre del humanismo moderno". (**M. Foucault** *vigilar y castigar: El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Ed. 9a. Ed., 1984, p. 145). Luego añade en nota explicativa de pie de página "Elegiré los ejemplos de las instituciones militares, médicos, escolares e industriales".

Acaso sea necesario recordar que el trabajo de este autor es el resultado de su propia visión de la filosofía. Preocupado por hacer la Historia del presente, **Foucault** expresa de la siguiente manera su acercamiento a la Historia: "Me parece que, después del Siglo XIX, la filosofía no ha cesado de acercarse a la pregunta de ¿Qué pasa actualmente y qué somos nosotros, que no somos, tal vez nada distinto a aquello que pasa actualmente? La pregunta de la filosofía es la pregunta de ese presente que somos nosotros mismos. Es la razón por la cual la filosofía hoy es por completo Política e Historia. Ella es la política inmanente a la Historia, ella es la historia indispensable a la Política". (Entrevista con **B-H Levy**. *Le nouvele observateur* No. 644, p. 113 Trad. jeg).

De una manera más precisa **Foucault** reconoce que su proyecto se define por la búsqueda de las circunstancias en que se desarrolla la Razón occidental moderna, no a la manera de una insípida filosofía de la historia, que plasmaría una visión teleológica del pasado (aspecto que aclara con detalle en su artículo sobre "Nietzsche, la genealogie et l'histoire". En **Bachelard, S.** et al. *Hommage a Jean Hippolite*. París: P.U.F., 1971), sino en el reconocimiento de las discontinuidades en las que "emergen un conjunto de enunciados", es decir, la aparición de prácticas discursivas que gobiernan la acción de los hombres. En su planteamiento acerca del texto de I. Kant ¿Qué es la ilustración? (Was ist Aufklärung), **Foucault** indica el sentido de su trabajo e identifica sus coordenadas conceptuales en los siguientes términos: Considera que a partir de **Kant** se fundan dos grandes tradiciones filosóficas, aquella que se interroga por las condiciones bajo las cuales un conocimiento verdadero es posible (analítica de la verdad), y otra

en donde se produce un diferente cuestionamiento crítico, ¿en qué consiste nuestra actualidad?, ¿cuál es nuestro actual campo de experiencias posibles? (Cfr. "Un cours inedit' *Le Magazine litteraire*" No. 204, may 1984 p. 39).

Sobre este aspecto añade **Foucault** en ese mismo lugar que en su labor no se trata de una analítica de la verdad, sino de lo que se podría denominar una ontología del presente, una ontología de nosotros mismos: "considero que la elección filosófica a la cual nos enfrentamos es esta: o se puede optar por una filosofía crítica que se presentará como una filosofía analítica de la verdad en general, o bien se puede optar por un pensamiento crítico que tomará la forma de una ontología de nosotros mismos, una ontología de la actualidad; en esta forma de filosofía que, de **Hegel** a la Escuela de Frankfurt pasando por **Nietzsche y Max Weber**, fundó una forma de reflexión en la que ya ha intentado trabajar" (**M. Foucault** Un cours inedit loc. cit. p. 39).

La elección de las temáticas y los métodos que aparecen en "Vigilar y Castigar: El nacimiento de la prisión", obedece en nuestro caso a la evidencia de que con este trabajo se inauguró la época definitiva del pensamiento de **Foucault**, como él mismo lo reconoció al decir que este fue su "primer" libro. La concepción que aparece en este es la de una sociedad carcelaria, es decir, una sociedad que se constituye y funciona gracias a la extensión de la disciplina, la vigilancia y el castigo a todos sus ámbitos.

Una de las instituciones donde se verifica este proceso es justamente la escuela, instancia donde se perfeccionó el régimen disciplinario de la sociedad carcelaria. La sección sobre la disciplina del libro "Vigilar y Castigar", contiene dos capítulos dedicados a examinar desde el punto de vista genealógico el perfeccionamiento de las estrategias disciplinarias de la época moderna. En el Capítulo I "Los cuerpos dóciles" y en el Capítulo II "Los medios del buen encauzamiento", se describen los procedimientos disciplinarios que sustentan el funcionamiento de las cuatro instituciones que examina ese trabajo.

**Foucault** describe cómo, en lo que denomina La Época Clásica, se produce el descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco del poder,

expresado en dos tipos de registros que son: 1) La reducción materialista del alma, por ejemplo la concepción anátomo-metafísica planteada por Descartes y 2) Una teoría general de la educación contenida en los reglamentos de las instituciones señaladas y en los procedimientos empíricos y reflexivos para controlar o corregir las operaciones del cuerpo. A partir de estos elementos se conforma la concepción de **Foucault** sobre la disciplina, o mejor decir las disciplinas: "A estos métodos que permiten el control minucioso del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar 'disciplina'" (**M. Foucault**. Vigilar y Castigar-en lo sucesivo se citará como V-Cp. 141).

La descripción de las formas como se consolida la disciplina, plantea varias condiciones necesarias, por ejemplo, el arte de la distribución del espacio, en donde se definen varios grados de complejidad, uno de los cuales tiene como escenario a la escuela, lugar donde se perfecciona la estrategia del espacio serial, que consiste en el establecimiento de clasificaciones para jerarquizar los individuos de acuerdo a criterios sobre los cuales ilustra **Foucault**: "**J-B de la Salle** soñaba con una clase cuya distribución espacial pudiera asegurar a la vez toda una serie de distinciones... Entonces, la sala de clase formaría un gran cuadro único, de entradas múltiples, bajo la mirada cuidadosamente 'clasificadora' del maestro" (V-C p. 151).

Las demás condiciones para la existencia de la disciplina moderna, a saber, el control de la actividad, la organización de las génesis, la composición de fuerzas, también son ilustradas con material historiográfico proveniente de las instituciones seleccionadas por el autor. Pero quizá el aspecto más destacado de esta argumentación está constituido menos por las descripciones, que por el señalamiento de una lógica de la razón carcelaria. En este sentido cobra especial importancia el papel de la institución escolar frente a las demás instituciones; el aspecto que permite este análisis es el estudio del examen: "La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber -dice **Foucault**- adquiere en el examen toda su notoriedad visible" (V-C p. 189). Para este autor, "el examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza".

**Foucault** afirma que la época de la escuela examinadora permitió que "esta pasara de ser el lugar de la elaboración de la pedagogía y marcó el comienzo de una pedagogía que *funciona* (subrayado mío jeg) como ciencia" (V-C pp. 191-192). La explicación de estos fenómenos la atribuye a dos posibilidades que se correlacionan: por una parte el examen necesita de la constitución del individuo como objeto de estudio y, de otro lado, el Examen facilita "la constitución de un sistema comparativo que permite la medida de los fenómenos globales, la descripción de los grupos, la caracterización de hechos colectivos, la estimación de las desviaciones de los individuos unos respecto a otros, y su distribución en una 'población'" (V-C p. 195). La importancia de estos procedimientos para la conformación de estrategias de saber y de poder en la razón occidental, consiste en su opinión, en el desbloqueo epistemológico de las ciencias del hombre.

Más allá de estas nuevas conformaciones de la razón científica, la posición de **Foucault** es clara respecto al valor y el lugar que debe ocupar el análisis de un elemento de la historicidad de la acción humana, como es la institución: "Que en la posición central que ocupa, la prisión no está sola, sino ligada a toda una serie de dispositivos 'carcelarios', que son en apariencia muy distintos -ya que están destinados a aliviar, a curar, a socorrer-, (se podría añadir también a educar jeg) pero que tienden todos como ella a ejercer un poder de normalización... Y que finalmente lo que rige todos estos mecanismos no es el funcionamiento unitario de un aparato o de una institución, sino la necesidad de un combate y las reglas de una estrategia. Que, por consiguiente, la noción de institución, de represión, de rechazo, de exclusión, de marginación, no son adecuados para describir, en el centro mismo de la ciudad carcelaria, la formación de las blanduras insidiosas, de las maldades poco confesables, de las pequeñas astucias, de los procedimientos calculados, de las 'ciencias' a fin de cuentas que permiten la fabricación del individuo disciplinario. En esta humanidad central y centralizada, efecto e instrumento de relaciones de poder complejas, cuerpos y fuerzas sometidos por dispositivos de 'encarcelamiento múltiples', objetos para discursos que son ellos mismos elementos de esta estrategia, hay que oír el estruendo de la batalla" (V-C p. 314).

### *Concepción pedagógica de Foucault*

¿Acaso existe una concepción de la pedagogía en el trabajo de **Foucault**? Mas aún, tomando en cuenta que su preocupación es la de identificar el campo actual de nuestras experiencias posibles, ¿puede hablarse de un planteamiento que guíe nuestra experiencia posible en el terreno de la educación?

Aparece con claridad que en su trabajo "Vigilar y Castigar" no se trata de elaborar análisis sectorizados, sino de reconocer estrategias globales que exploren los fundamentos sobre los cuales es posible el ejercicio de la Razón. Está clara también la necesidad de hacer estudios sectoriales sobre la forma como se lleva a cabo "el poder de normalización y la formación del saber moderno", como acota **Foucault** en el final de "Vigilar y Castigar" (aspecto que desarrolló en lo que se refiere a la sexualidad en sus últimos libros de la Historia de la Sexualidad). Pero para hacerlo vale la pena dilucidar oportunamente como escuchar "el estruendo de la batalla", y sobre todo en qué flanco ubicarse en la batalla, por decirlo así.

Este asunto nos conduce de manera ineludible a la discusión acerca del papel del intelectual y sus relaciones con las diversas formas de manifestación del poder. En una conversación con **Gilles Deleuze**, publicada en 1972, **Foucault** expresa en forma clara su posición al respecto: "Ahora bien, los intelectuales han descubierto, después de las recientes luchas, que las masas no los necesitan para saber; ellas saben perfectamente, claramente, mucho mejor que ellos; y además lo dicen muy bien. Sin embargo, existe un sistema de poder que intercepta, prohíbe, invalida ese discurso y ese saber. Poder que no está tan solo en las instancias superiores de la censura, sino que penetra de un modo profundo, muy sutilmente, en toda la red de la sociedad. Ellos mismos, los intelectuales, forman parte de ese sistema de poder; la propia idea de que son los agentes de la 'conciencia' y del discurso forma parte de ese sistema. El papel del intelectual ya no consiste en colocarse 'un poco adelante o un poco al lado', para decir la verdad muda de todos; más bien consiste en luchar contra las formas de poder allí donde es a la vez su objeto e instrumento: en el orden del 'saber' de la 'conciencia', del 'discurso'. Por ello, la teoría no expresará, no traducirá, no aplicará una

práctica, es una práctica. Pero local y regional, como tú dices; no totalizadora (se refiere a la argumentación previa de **Deleuze** jeg). Lucha contra el poder, lucha para hacerlo aparecer y herirlo allí donde es más invisible e insidioso. No lucha por una 'toma de conciencia' (hace mucho tiempo que la conciencia como saber fue adquirida por las masas y que la conciencia como sujeto fue tomada, ocupada por la burguesía), sino por la zapa y la toma del poder, al lado, con todos los que luchan por ella, y no en retirada para esclarecerlo. Una 'teoría' es el sistema regional de esa lucha" (**Deleuze/Foucault**, un diálogo sobre el poder. *El viejo topo*, No. 6, Marzo 1977 p. 20).

Para mayor detalle sobre su concepción al respecto en esa época examínense estos otros argumentos "Cada lucha se desarrolla alrededor de un lar particular de poder (uno de esos innumerables pequeños lares que pueden ser un jefecillo, un guardia de H.L.M. -siglas de Hébergement a loyer moderee, Alojamiento de arriendo moderado, sistema de subsidio de habitación a sectores especiales de la población en Francia, jeg- un director de prisiones, un juez, un responsable sindical, un redactor jefe de un periódico" (**Deleuze/Foucault** Loc. cit. p. 23). De estas indicaciones se desprende que la posición del intelectual, en el caso que nos ocupa, el historiador de la educación, le permite desarrollar sus luchas en su lar particular, desde su propia ubicación. Este tipo de lucha compromete en primera instancia la individualidad del intelectual, no en la posición del intelectual orgánico que propugnara **Gramsci**, sino desde su propia y solitaria forma de ser. Hay quienes se inclinan a interpretar estas posiciones desde un punto de vista estratégico, planteando "alianzas temporales o definitivas", "combinación de formas de lucha", "subsunción del sujeto histórico colectivo", etc.

En lo que a mí respecta me inclino a pensar, como lo indican sus declaraciones más recientes antes de su fallecimiento, que se presentó una decantación significativa en sus apreciaciones sobre este punto: "¿cuál puede ser la ética de un intelectual -reivindico este término de intelectual que en esta época parece dar náuseas a algunos-, sino este: ser capaz siempre de desprenderse de sí mismo (que es lo contrario de la actitud de conversión)? Si yo hubiera querido ser exclusivamente un universitario, habría sido

más sabio escoger un solo campo en el cual desarrollar mi actividad, aceptando una problemática dada y ensayando a ponerla en práctica o modificándola en algunos puntos... Ser a la vez un intelectual y un universitario es intentar aplicar un tipo de saber y de análisis que es enseñado y recibido en la Universidad a fin de modificar no sólo el pensamiento de otros, sino también el propio. Este trabajo de modificación de su propio pensamiento y el de los otros me parece la razón de ser de los intelectuales... El papel del intelectual no es decir a los demás lo que deben hacer, ¿con qué derecho lo haría?... El trabajo de un intelectual no es el de moldear la voluntad política de los demás; él está para los análisis que hace en su campo de trabajo, para reinterrogar las evidencias y los postulados, para sacudir los hábitos, las maneras de ser y de pensar, para disipar las evidencias admitidas, para retomar la medida de las reglas y de las instituciones y a partir de esa reproblematicación (donde él juega su papel específico de intelectual, participa en la formación de una voluntad política donde él tiene que jugar su papel de ciudadano)". (Le souci de la vérité. Entrevista con **F. Ewald**. *Magazine Litteraire* No. 204, May. 1984, p. 22 trad. jeg).

En este sentido, como afirmó Francois Ewald, quien fue su asistente en el College de France, "**Foucault** fue un hombre totalmente libre. Siempre quiso preservar su libertad, en particular con respecto a las instituciones". (En: *Liberaton*, samedi 30 juin et dimanche 1er. juillet 1984, p. 20). Sin embargo, ante la posibilidad de otro tipo de interpretaciones, resulta necesario preguntarnos por las consecuencias de aplicar las formas de lucha en los lares de cada quien, especialmente en un medio crispado de violencia mortal, como es el caso nuestro. ¿Acaso muchos de nuestros educadores, en la medida que trabajan con la teoría, como intelectuales, no son identificados como traidores de ese sujeto colectivo que se tomó la conciencia y, en consecuencia, condenados a muerte? Entonces, resulta oportuno reflexionar detenidamente sobre las estrategias de los intelectuales y, sobre todo, esclarecer sus concepciones teóricas generales a la luz de los acontecimientos presentes.

Por otra parte, la forma como el historiador de la educación puede hacer uso de esta perspectiva genealógica de los saberes debe retener nuestra atención

por otros momentos. Existen múltiples riesgos (no letales estos), en la aplicación de esta perspectiva. Trataré de identificar algunos de ellos. Me gustaría iniciar por el riesgo de hipostasiar el concepto de "saber". Como el concepto de "episteme", o en otro contexto el de "totalidad", la noción de saber representa un enorme reto para la labor de reconstrucción historiográfica. Su alcance explicativo muchas veces confunde el trabajo de recolección de información y sobre todo el análisis de esta; en esas condiciones aparece la tentación de contener un vasto y variado conjunto de procesos históricos y sus registros empíricos, en una de esas categorías conceptuales, concediéndole no sólo fuerza explicativa sino fuerza de acción omnipresente.

Otro tipo de riesgo lo denominaría "reduccionismo metodológico". En tanto que la forma de construcción de los escritos de **Foucault** no fue pensada con criterios didácticos tradicionales, existe la preocupación en algunos medios por comprender los instrumentos de trabajo. Al respecto no habría que llamarse a equívocos con el opúsculo "La arqueología del saber", pues este representa ante todo el esfuerzo de su autor por corregir rumbos, para dirigirse hacia su período decisivo: el genealógico; estas características suponen para el no iniciado, la reconstrucción meticulosa y crítica del período "arqueológico" y el subsiguiente. Además, esas perspectivas críticas suponen una seria confrontación con otros sistemas de pensamiento antagónicos, con el propósito de contribuir al esclarecimiento de las deficiencias de la contribución de **Foucault**, pues de lo contrario se trataría de un razonamiento circular e incestuoso. Pienso, por ejemplo, en la necesidad de confrontar los planteamientos de Foucault con los aportes de la buena historiografía contemporánea, en cada uno de sus temas de estudio: la sexualidad, la prisión, la arqueología de las Ciencias Humanas, para enriquecer la precisión de algunas de sus apreciaciones. Desde el punto de vista técnico, esta confrontación sirve para examinar algunas deficiencias en el señalamiento de períodos, selección y crítica de fuentes, formas de exposición, entre otros aspectos.

La tentación del reduccionismo metodológico puede conducirnos a una nociva sobresimplificación, por vía de la elaboración de prontuarios, vocabularios u otras estrategias perniciosas, que inhibirían o des-

viarían la indispensable confrontación sobre los métodos y las técnicas. ¿A caso la aplicación de la genealogía de los saberes en el campo pedagógico debe pasar necesariamente por el tamiz del reduccionismo metodológico?

Conectado con el anterior identifico otro riesgo, esta vez mayúsculo, desde el momento en que se obvie el análisis profundo de la posición de Foucault. Para el historiador de la educación y para los lectores de esa información, resultaría de vital interés ubicar en el terreno de las tendencias del pensamiento contemporáneo el aporte de este autor. A la luz de su última producción (los volúmenes II y III de la Historia de la Sexualidad) aparecen en primer plano los problemas de la ética. Es necesario recordar que el contenido de estos dos volúmenes representa un cambio significativo respecto a lo propuesto en el volumen I "La voluntad de saber". En tanto que ese primer volumen continúa impregnado por el desenmascaramiento de las formas de poder, circulando por las instituciones (razones que lo condujeron a otra excursión metodológica -antes fue la "Arqueología del saber"—), ahora se trata de llegar a la problematización de las normas que rigen la acción de los individuos, por medio del análisis de las "techniques de soi", con lo cual se detecta en su trabajo una "reubicación" del papel del sujeto, del papel de la voluntad de los sujetos.

Ahora bien, si la argumentación de los trabajos de **Foucault** mantiene de manera permanente una apreciación crítica de los fundamentos de la modernidad, a un punto tal que desde distintos ángulos se enfoquen los defectos de la forma de ser en la modernidad, es necesario asumir las implicaciones de esta postura en lo que tiene que ver con la construcción de la vida colectiva en las instituciones, que en este sentido sería equivalente a la vida en grupo o en sociedad.

Una valoración radicalmente negativa de los fundamentos de la modernidad, podría autorizar prácticas extremistas de acción institucional. Sobre este tópico considero de indispensable valor la confrontación de **Foucault** con otras posiciones acerca de los aportes de la Modernidad (y es en ese sentido que prefiero entender la advertencia procedimental de **Foucault** cuando decía: "el poder construye").

Para el historiador de la educación interesado por el significado y las expresiones de la vida institucional, algunas de estas preocupaciones podrían ser de interés, en el propósito de comprender cabalmente cuáles son las implicaciones de sus "casos" conceptuales y metodológicos, a fin de evitar el innecesario vanguardismo protagónico y asumir -como corresponde- frente al público y frente a sí mismo la honestidad y la responsabilidad del intelectual.