

Jorge Larrosa

ESCUELA PODER Y SUBJETIVACIÓN

La piqueta, Madrid 1995, Pp. 366.

JORGE ELIÉCER MARTÍNEZ P.

Docente- Investigador (Colombia)

Jmartinezp2@gmail.com

*La [...] función de las instituciones de sometimiento no es tanto
la de controlar el tiempo de los individuos, cuanto la
de controlar simplemente sus cuerpos...*

*La [...] función consiste en hacer que los cuerpos de los
hombres se transformen en fuerza de trabajo*

Michel Foucault

Introducción

Este texto, si bien fue realizado en 1995, es actual para comprender la relación Escuela, Poder y Subjetivación. De ahí que se presente a la comunidad académica como un aporte a la comprensión de dichos conceptos. El autor empieza diciendo que sólo un par de décadas atrás, en 1870, había sido presentada el acta de educación básica por W.E. Foster, durante la primera administración liberal de Gladstone. Su objetivo explícito era ampliar la educación para niños de clase obrera, «tapando los huecos» de la escolarización que ya ofrecían ciertas comunidades religiosas. En ese momento las instituciones educativas eran administradas por juntas escolares elegidas localmente, las cuales por primera vez tenían poder para recaudar un tanto por ciento en concepto de educación.

Así, las escuelas comunitarias introdujeron en Inglaterra la educación obligatoria estatal y universal, su llamado «abrir claros» en zonas aparentemente impermeables no hacía referencia solamente al sentido físico, sino que como candil llevan iluminación moral a la oscuridad del proletariado. Como faros del futuro son mecanismos de progreso. Lo que me intriga, añade el autor, es que estas imágenes utópicas estuvieran presentes en Conan Doyle (1893) como simple sentido común. ¿Qué había estado sucediendo en los debates sobre educación en las décadas previas, específicamente en lo que se refiere a la provisión de enseñanza, que hizo posible la aparición de tal imaginario, aparentemente obvio e incuestionable en esta obra de ficción ampliamente leída?

El autor plantea la cuestión de esta forma, en cierto modo indirecta, para subrayar que sus intereses aquí son más metodológicos y teóricos que históricos. Mi objetivo, dice el autor, es considerar como, o hasta que punto, conceptos como ideología, discurso, poder y subjetividad podrían ayudarnos a escribir una historia de la enseñanza popular en la Inglaterra del siglo XIX.

Agrega el autor que en primer lugar podríamos estudiar las ideologías educativas como enunciados concretos en los que entorno al término educación se articulan una serie de creencias rivales, percepciones, proposiciones, valores, agravios y aspiraciones; lo que se pretendía en últimas era expandir la educación en los sectores populares, en un principio con iniciativas religiosas o filantrópicas y a veces como las escuelas comunales. Atendiendo a los demás cambios, las distintas propuestas educativas pueden considerarse síntomas de la nueva regulación social. Lo que estamos tratando, en resumen, es un ejemplo de luchas políticas en el interior y sobre el lenguaje, tal como es analizado por Volsinov y Gramsci y sinterizado por Hall.

Así pues, empleando la diferenciación de Volosinov, estas ideologías educativas decimonónicas no reflejaban la realidad existente, refractaban dicha realidad a través de toda una serie de perspectivas, valores y estrategias en conflicto o, avanzando un paso más en la lógica del efecto realidad, construían intentos de imponer significados concretos a la realidad definiendo los objetivos, las prácticas y la naturaleza de la educación. Así mismo el término educación se convirtió en un foro de lucha y contestación.

En este contexto las ideologías educativas podrían así mismo definirse como grupos de conceptos, creencias y valores organizados en ciertos códigos lingüísticos y circulando históricamente en el interior de campos discursivos concretos: informes gubernamentales, debates parlamentarios, periodismo tratados sobre pedagogía. Aquí entonces trataremos los conceptos de Foucault como base para argumentar la tesis y abordaremos el tema de la formación de estrategias y políticas educativas, en términos de una nueva concepción de la población en tanto objeto de intereses sociales y políticos, lo que Foucault llama biopolítica.

Biopolítica y estrategias educativas

El autor afirma que aparte de la disposición de las escuelas-asilos para los niños pobres hasta la década de 1830, el estado inglés no estuvo formalmente implicado en la escolarización de los niños obreros, los primeros esquemas de educación fueron introducidos inicialmente por las comunidades religiosas. En las dos primeras décadas del siglo introdujeron sus escuelas de enseñanza mutua, un método barato y supremamente eficaz por el cual un solo maestro o maestra vigilaba a toda una escuela de niños. La enseñanza se limitaba a nociones básicas

de lectura y escritura, cálculo y moralidad. Los «anticonformistas» atendían más los contenidos en el adoctrinamiento religioso y alentaban la destreza de la escritura, por el contrario, los anglicanos recelaban profundamente la idea de que los niños obreros pudieran ser capaces de escribir. Como la evangélica Hannah More expuso, la meta era dirigir un rumbo entre la *Escilia* de la ignorancia brutal y el *Caribdis* de una educación letrada.

Sin embargo, cuando los temblores sociales causados por el acta de reforma de 1832 y el avance del cartismo como programa político coherente en las décadas de 1830 hicieron urgente la cuestión de cómo organizarla población, el estado dio los primeros pasos para ayudar a controlar esas escuelas. En ese entonces el Dr. James Phillips Kay logró que el estado hiciera un importante donativo para el proyecto de educación para las clases obreras y concibió a la educación estatal como baluarte contra el caos social. Aunque en muchos sentidos se trata de algo bastante convencional, había nuevos elementos significativos en la estrategia de Kay Shuttleworth. En primer lugar, si bien él era un filántropo activo, es importante notar que aceptó la necesidad de una intervención estatal. Pese a que estas demandas se remontan a comienzos del siglo, en principio no se aceptan hasta la década de 1830, en parte debido a que la provisión de educación por parte del estado se estaba convirtiendo progresivamente en una característica central de las demandas políticas de los cartistas y sus sucesores. En segundo lugar, Kay insistió en ciertas reformas a las formas existentes de provisión educativa. Por lo tanto, su versión más sutil de la regulación incluiría cambios en lo que se les enseñaba a los niños

Kay Shuttleworth, el racionalista benthamita estaba de acuerdo con un educador socialista como Robert Owen en considerar contraproducente tan crudo doctrinamiento. La educación debe incluir comprensión, Kay Shuttleworth quería que se introdujese conocimientos seculares elevados en el programa académico: aquellas partes de las ciencias exactas relacionadas con los oficios las verdades descubiertas de la economía política, e información política correcta sobre la conexión entre capital y trabajo. Subrayando tanto exposición política como las propuestas educativas de las reformas de Kay Shuttleworth, es posible detectar una propuesta más fundamental, un modo de definir lo que vino a llamarse la cuestión social que, por sí misma constituía una nueva técnica para caracterizar y regular la población. Kay hacía parte de un grupo de intelectuales que apuntaban al impacto del capitalismo industrial en la sociedad inglesa. Estos reformistas profesionales percibieron las densas concentraciones de clases bajas creadas por la industrialización y la urbanización como una potencial fuente de enfermedades contagiosas y también de corrupción moral y social, para prevenirlo los reformistas propusieron un programa para la higiene social parcelando aquellos esclavos obteniendo información detallada sobre la vida de sus habitantes, mejorando su asistencia y a la vez su moralidad, en resumen su meta era civilizarlos y socializarlos.

Sobre esto el autor afirma que tanto la representación como la estrategia encarnan los mismos axiomas y principios, en particular se concibe a la familia, como objeto y mecanismo de intervención, y niño obrero como amenazado por la enfermedad y la corrupción, y por lo tanto como un potencial peligro para la sociedad. En este tipo de formaciones las ideas de Kay Shuttleworth son sorprendentemente similares a las de las estrategias francesas estudiadas por Jaques Donzelot en su análisis foucaultiano sobre las policías de las familias por ejemplo el identifica cierto número de técnicas cuyo objetivo es reconducir al niño a lugares donde pudiera ser vigilado más estrechamente: la escuela o la vivienda familiar.

¿En que sentido la identificación de Donzelot de la familia obrera y de la escuela como instrumentos sustentadores de las normas estatales en el ámbito de lo privado, constituye una estrategia de policía?, evidentemente Donzelot no está utilizando el término sólo en su significado moderno de imponer leyes a fin de mantener la paz, quiere significar mas bien el uso del poder político para investigar los detalles del la vida cotidiana de la población y asegurar su bienestar y felicidad, su aptitud para el trabajo, su moralidad y disciplina, la calidad de su salud y su alojamiento. Por otra parte el cambio más importante que Foucault describe en términos bio-políticos alude básicamente al contexto francés, a esa trascendental división política y cultural entre Ansien Régime y la sociedad burguesa posrevolucionaria, que es así mismo uno de los puntos de referencia más importantes para Donzelot. Sin embargo, aunque la concentración de los intereses políticos en la población parece bastante desarrollado posteriormente en Inglaterra, lo que resulta evidente en el contexto moral de mediados del siglo XIX en la fusión de asistencia y control en el ejercicio del poder por parte de un estado progresivamente mas extenso y vigilante que caracteriza la concepción del bio-poder de Foucault.

El pago vinculante

En la década de 1850 y1860 se vieron una serie de comisiones reales investigando aspectos de la provisión educativa, especialmente para los hijos de la burguesía en las universidades de Oxford y Cambridge, las escuelas privadas y las escuelas subvencionadas. La única de las comisiones reales que no terminó en legislación de importancia fue el informe sobre escuelas básicas en Neucastle, encargada de investigar el presente estado de la educación popular en Inglaterra, considerar e informar de las medidas que, de ser precisa, se requería para la extensión de la enseñanza básica firme y barata a todas las clases del pueblo. El apoyo de la comisión a la idea de un porcentaje para la educación por condados no llegó a establecerse, su propuesta de que los salarios de los maestros deberían establecerse en parte dependiendo de los resultados de los niños fue de mejor acogida por los políticos comprometidos en disminuir el gasto público.

Población, raza y Estado

De igual manera se anota que este fracaso del ambientalismo moral llevó a una modulación en las formas como se formuló la cuestión social de la década de 1860 en adelante. Progresivamente el centro de atención cambió del ambiente social y moral de la población a las aptitudes inherentes y/o insuficiencias del individuo. El peligro que en estos momentos se identificó fue el del posible deterioro de la calidad de la población.

Añade también que en términos del individuo, el interés se centro en la ineficiencia y la degeneración mental, se le proporcionó categoría científica a través de las afirmaciones sobre el carácter hereditario de la inteligencia del psicólogo Francis Galton, en términos de población especialmente urbana durante la llamada Gran depresión de éstas décadas se dirigió la atención, a un recientemente identificado colectivo social de características específicas. Los desempleados y/o inempleables. Aunque es necesario decir este deseo se expresó a menudo en términos de orden público más que de alivio de la angustia, y de solución de problemas.

Se afirma que una consecuencia de este interés, fue durante las últimas décadas del siglo un cambio de énfasis desde los miedos de la «aptitud» de la población hacia la aspiración a criar y educar una «raza imperial» podemos decir que como la humillación militar el de la guerra de Boer coincidió con el aumento de competencia industrial por parte de Alemania, Norteamérica y Japón evidenciando que las sorprendentes rutinas de enseñanza bajo el código revisado eran inadecuadas para dicha tarea. En esos momentos el tema era la eficiencia nacional, un término equívoco que integró diversos recursos (sobre gobierno, organización industrial, y social en la misma medida que en la educación), en un programa para la reorganización del bloque de poder existente y amplió en los poderes del estado. Se dice también que en ámbito de la educación, se lanzaron campañas a favor de un programa académico más extenso que no sólo tocara los resortes nacionales a través de nuevas asignaturas establecidas como la historia y la geografía, sino que ofrecería también enseñanza de la ciudadanía (mediante la instrucción sistemática de deberes sociales o de lecciones de civismo) ejercicio físico y disciplinas de tipo militar para los chicos, así como instrucción sobre responsabilidades y técnicas domésticas, sobre maternidad para las chicas. Al mismo tiempo, socialistas en las escuelas comunales como Margaret McMillan en Bradford y Annie Besand en Londres, estaban a la vanguardia de campañas para la provisión de asistencias en la escuela: comidas gratuitas, revisiones médicas y dentales detalladas. De nuevo la aplicación de asistencias fue de la mano de la aplicación de inspección de la acumulación informativa sobre la población: la estrategia de la policía familiar. En el imperialismo social de los líderes fabianos Sydney y Beatrice Webb se encuentra una de las formulaciones más interesantes de la estrategia, por la claridad como

muerta la concepción de un estado orgánico, para ellos la eficiencia nacional requería ciertos cambios claves: un aparato administrativo racionalizado, la mejora de la producción industrial por medio de la aplicación de experiencia científica, y de nuevo la mejora física de la nación y la aptitud de la población. Lo que Webb pretendía era un sistema racionalizado e integrado de educación pública, desde la enseñanza primaria, pasando por la educación secundaria selectiva, hasta las universidades, el elemento clave aquí era la selección.

Agrega además que su visión de un conjunto de escuelas especializadas cada una de ellas mas cuidadosamente acomodada a las necesidades de una determinada parte de los niños, es interesante por el programa político que implica y los presupuestos psicológicos que incorpora, Webb consideraba que sus sistema basado en las becas estudiantiles era incompatible con lo que percibía como la educación básica mecánica que ofrecían las escuelas comunales ,en consecuencia con el Acta de educación Balfour de 1902 fueron abolidas las juntas escolares que administraban las escuelas comunales y la incorporación de las juntas de condado, el resultado fue un sistema basado en la segregación de los niños brillantes(diagnosticados mediante mediciones mentales), con respecto a otros niños considerados potencialmente peligrosos o en peligro y por lo tanto necesitados de otra forma de atención y control.

El Estado como educador

En esta sección he atendido, dice el autor, a los cambios de las estrategias para proporcionar educación masiva a Inglaterra durante el siglo XIX. Al estudiar la lógica interna de los programas como los de Kay Shuttleworth y Webb, las diferencias entre ambos y las dificultades que encontraron cuando se pusieron en práctica en forma de programas políticos, he estado tratándolos como ideologías relativas.

Se afirma que gente como Kay Shuttleworth y Webb dieron luz a estas estrategias no quiere decir que las organizaran. La lógica es perfectamente clara, el objetivo descifrable, y a menudo se encuentra con que nadie esta ahí como su inventor y de pocos puede decirse que lo hayan formulado En el caso de las estrategias inglesas para la enseñanza, en realidad parece haber un buen número que si lo hicieron, y, a pesar de las muchas diferencias entre esas formulaciones, he sugerido que es posible extrapolar un hilo común. Esto parece estar próximo a la concepción de «policía» o «bio-política» que desarrollaron Foucault y Donzelot un interés por moralizar la clase obrera, disciplinándola, estudiándola, diagnosticando sus enfermedades insuficiencias y procurando su asistencia y bienestar.

Otra característica general fue que tales intervenciones podrían estar subvencionadas, o cada vez más, dirigidas por medios estatales. La mayoría de las iniciativas para la educación popular eran en realidad filantrópicas o religiosas en primera instancia y sólo gradualmente se incorporaron al aparato estatal, esta formulación remite

sorprendentemente a la estrategia de «moralizar a la clase obrera» enfatizada por Foucault. Sin embargo tales similitudes de interpretación no deberían emplearse para oscurecer sus diferencias teóricas respecto del estado, especialmente si tiene una conexión específica en la formación de clases a través de la división del trabajo, para Gramsci resulta axiomático que la meta siempre es adaptar la modalidad de las más extensas masas populares a las necesidades del desarrollo continuo del aparato económico del estado de forma que por ejemplo el nuevo nivel de civilización que promovió el estado corresponde a las necesidades de las fuerzas productivas para el desarrollo, y por lo tanto a los intereses de las clases imperantes. Pero remarquemos que este es el papel del estado como educador. Esta por otra parte menos claro la concepción de Foucault sobre el estado como la codificación de toda una serie de relaciones de poder que hace posible su funcionamiento, es una aplicación, un poner entre corchetes una negación de aquella proposición: pero de lo que parece carecer es del sentido antideeterminista de Gramsci hacia los patrones lógicos o tendenciales de la lucha política.

Mecanismos de poder

Se comienza diciendo que para ilustrar estos mecanismos el autor tendrá que repetir la historia de la enseñanza del siglo XIX desde un ángulo distinto, centrándose en esta ocasión en las técnicas que hacen de los niños individuales el objeto de diversas formas de control, conocimiento e interés. Retrocediendo al principio del siglo XIX, por ejemplo, consideremos el modelo de las escuelas de enseñanza mutua y las formas de disciplina y pedagogía que implicaban en la lectura se presentan una serie de fotografías donde se describen la forma como eran distribuidos los niños en el aula y la forma que tenían para vigilarlos en la primera, se muestra la figura de una escuela lancasteriana, el maestro está a la derecha, hay un monitor general sentado al frente y al centro controlando unos 360 niños todos sentados en largas hileras, la figura dos muestra el sistema Bell Madras, en el cual el área central está despejada, las clases se dan en tres grupos casi militarizados con niños tanto de pie como sentados.

Pese a estas diferencias, ambos están organizados para permitir que la enseñanza y el control circulen a través de una serie de pasos, desde el maestro o la maestra, a través de los monitores hasta los niños y viceversa. Resulta también claro que esta forma de disciplina depende de la visibilidad que tenga el maestro de los niños, el tipo de vigilancia que Foucault afirma que es crucial para las tecnologías disciplinarias de las instituciones que estudia en vigilar y castigar. Así las escuelas de enseñanza mutua ejemplifican una arquitectura diseñada, según Foucault para permitir un control interno, articulado y detallado, que haga visibles a quienes estén dentro de ella. En vigilar y castigar, Foucault intenta mostrar cómo, de los siglos XVII y XVIII en adelante, el poder se ha dirigido a la producción de sujetos reglamentados y auto vigilantes, mediante la insistente y localizada puesta en marcha de una tecnología disciplinaria.

Agrega que el paralelismo con las escuelas de enseñanza mutua es claro. Por ejemplo Jeremy Bentham filósofo utilitarista fue un defensor entusiasta y participó activamente en una larga infructuoso esquema destinado a fundar una escuela para niños de clase media empleando métodos de enseñanza mutua y que debían construirse de acuerdo al principio de la construcción del *panopticon*. En el diseño, la utilización de monitores y la organización sistemática del tiempo de los niños en las escuelas de enseñanza mutua, se instituyó el sistema de la observación jerárquica que Foucault indica como una de las técnicas definitivas para llevar a cabo el nuevo poder disciplinario. Pero tan importante como fueron estas formas de vigilar fueron los nuevos modos de estudiar, clasificar y tratar los internos de las instituciones racionalizadas. De forma similar, las escuelas de enseñanza mutua pusieron en práctica una detallada economía de castigos y recompensas condicionadas no sólo por los niños para memorizar sus lecciones, sino también por la conducta, actitud, tiempo que empleaban en la realización de sus tareas, limpieza y demás.

También agrega que fue ese coercitivo centrado en el niño individual lo que critican educadores como Robert Owen, Kay Shuttleworth y David Stow, para ellos la producción de cuerpos dóciles ni era suficiente, creían que los objetivos civilizadores de la educación básica requerían niños que pudieran entender sus lecciones, su solución práctica consistió en alejarse del individualismo, de las escuelas de enseñanza mutua aproximándose a la enseñanza simultánea de toda una clase por parte del profesor.

Indica que lo que emergió bajo el nombre de enseñanza simultánea fue una nueva combinación de métodos de interrogación al grupo de niños, empleando criterios que enfatizaban las similitudes entre niños en clases más que sus diferencias individuales. En las escuelas se empezó a crear una nueva forma de arquitectura la escuela comunal de Londres fue una de las primeras en asignar a un arquitecto, E.R. Robson, el primer lugar se debía enseñar a cada grupo en aulas separadas, entrar a las aulas por la sala central, para separar a los niños de las niñas se construyeron patios de recreo separados y entradas separadas, las escuelas de los chicos y las chicas estaban en plantas distintas. Esta separación de aulas llegó de la mano de la aparición de profesores de clase.

Anota que en sus principios de enseñanza de clase por ejemplo J.J. Findlay, expresaba su creencia de que «la unidad de la educación es la escuela, ni la clase, sino el niño en particular así la disciplina académica profesional de educación estuvo marcada desde el principio por la lealtad hacia el movimiento educativo “nuevo”, “progresista”, o centrado en el niño».

Subrayando que otros dos discursos interesados en la clasificación científica del niño estaba alimentándose de estas ciencias de la pedagogía, el estudio de los niños y la medición mental, la moda de estudiar al niño supuso un intento de trazar patrones sistemáticos del crecimiento en niños; mientras el estudio del niño se interesaba por todos los aspectos del crecimiento infantil, la medición mental se

centró exclusivamente en el desarrollo de la capacidad intelectual y su distribución entre una población. El autor cita que para el psicólogo Francis Galton, el principal exponente de esta nueva ciencia, el ímpetu para tal trabajo era el miedo eugenista a la degeneración y el deseo de proteger y mejorar la calidad de la población inglesa. La vigilancia jerárquica supuso la descomposición de la masa anónima de una población en casos individuales. Para el funcionamiento del proceso normalizador se adjudicó a cada prisionero, estudiante, recluso o ciudadano una historia individual que tomó forma material en archivos e informes, se categorizó y clasificó a la gente en un masivo archivo escrito llevado a cabo durante ese proceso. Aquí la individualidad corriente que previamente había permanecido «bajo el umbral de la descripción» se convirtió en objeto de investigación y archivo.

Agrega que en la educación, una táctica central para esta estrategia es lo que Foucault llama la técnica sutil de exámenes, los exámenes esos mecanismos de objetivación dejaron de ser un simple certificado final de aptitud educativa, por el contrario se volvieron un método habitual de oponer a prueba el rendimiento de los niños y establecer un orden jerárquico entre ellos. Los exámenes escritos y el archivo de sus resultados constituyeron también una red proliferante de escritura con la cual se encasillaba a los individuos, se definían sus aptitudes y se fijaban sus calificaciones. También comenzaron a realizarse archivos detallados e individualizados de los niños que se consideraban moralmente en peligro o potencialmente peligrosos desde el punto de vista social. Los modelos de trabajo fueron sin duda esos registros que se mantenían en las prisiones, pero también se incorporaron estos registros a estrategias más terapéuticos y pastorales, la imagen fotográfica fue investida el poder de mostrar la naturaleza verdadera de la criminalidad, pero también de la demencia, pobreza, alojamiento miserable y demás. Por ejemplo en la escuela para indigentes Stockport se contrató un fotógrafo para que fotografiara a todos los niños y profesores del lugar, la función de la fotografía era bastante clara, obtener una imagen exacta del niño, para recuperar a los que huyen del hogar.

La escuela se estaba convirtiendo en transmisor en la extensión de estas estrategias de la comunidad, la progresista escuela comunal de Londres, por ejemplo designó una red de visitantes para vigilar a las familias de los niños de clase obrera, obteniendo información que podía ser explotada por autoridades gubernamentales, locales y nacionales. Nuevamente el cuidado de los individuos está unido a la vigilancia y control de la población.

El autor agrega que en esta sección lo que se intenta es mostrar algunos de los sutiles mecanismos a través de los cuales la educación fue nombrada para individualizar a la gente, para disciplinarla y convertirla en objeto de poder y conocimiento, añade que la utilidad de una aproximación foucaultiana, le parece al autor, reside en su poder poner de manifiesto los principios que dirigen la organización de la enseñanza y sus formas de disciplina y pedagogía, aspectos que a menudo se designan como «el currículo oculto».

Subjetividad y gestión del conocimiento

Comienza hablando el autor de la importancia política de la calcificación del conocimiento y de la gestión de lo simbólico no se les escapó a aquellos que estaban interesados por la educación popular en el siglo XIX, conocimiento es poder, fue después de todo un slogan radical y cartista ampliamente empleado. Sin embargo, son especialmente reveladores los argumentos de Robert Lowe, tras su conversión a la necesidad de educación popular.

Lowe detalla su lógica en «educación primaria y clásica» (1867). Afirma que si la clases más bajas van a tener poder político, entonces las clases más altas deben desarrollar un modo diferente de poder cultural, deben explicar su mayor inteligencia y ocio para asegurarse que saben lo que los obreros saben, sólo que las saben infinitamente mejor en cuanto sus principios y detalles, En otras palabras Lowe estaba proponiendo una estrategia lo que Foucault llamó la apropiación social de discursos, a través de líneas marcadas por distancias oposiciones y luchas sociales. Cualquier sistema de educación comenta Foucault, es una forma política de mantener o modificar la apropiación de discursos, así como de los conocimientos y poderes que estos conllevan. De ahí surge la pregunta. ¿Cuáles son estos conocimientos y poderes? Es evidente que la estrategia de Lowe no proponía un contenido totalmente separado para los niños de clases distintas, sino una manera diferente de educación y una orientación diferente hacia el conocimiento.

Como se instruyeron tales diferencias en la educación francesa ha sido el tema de varios estudios althusserianos. Baudelot y Estabiet identificaron dos redes de educación: por un lado las formas instrumentales del conocimiento impuesta a los niños de clase obrera; por el otro el racionalismo idealista del academicismo burgués. De forma similar Renée Babilar ha afirmado que la burguesía posrevolucionaria, al imponer una lengua nacional uniforme impuso su superioridad cultural reteniendo el sistema de escuela elitista y su distintiva lengua literaria.

Agrega que en el sistema de educación de dos niveles que se estableció en Francia en el siglo XIX, se ofrece a los niños de escuela secundaria algunos esquemas conceptuales, para que comprendiesen como funciona la lengua, mientras que a los niños de la clase obrera en las escuelas básicas se les enseñaba las normas mecánicas de la lengua. Así, Babilar afirma que para las clases subordinadas, la imposición de la lengua en el sistema educativo fue una experiencia de disciplina externa y de exclusión de la lengua superior, literaria.

El autor señala que aunque en Inglaterra fue diferente que en Francia, la determinación de una variante concreta de la lengua como «inglés estándar» y la institucionalización de algunos textos como el canon de literatura inglesa durante la segunda mitad del siglo XIX parece ser sintomático de una reorganización trascendental de las relaciones culturales.

Así mientras los niños de escuelas básicas eran sometidos a una lengua que supuestamente reflejaba el modo físico cotidiano, los chicos de clase media de las escuelas privadas aprendían a hablar las lenguas de civilización clásica. Añade que es evidente la existencia de patrones similares de diferenciación de las disciplinas académicas de historia, geografía que se establecieron por esa época en universidades y escuelas. Como Benedit Anderson muestra en *Comunidades imaginarias* la construcción de un pasado nacional en términos de una determinada concepción narrativa del tiempo es lo que permite la subjetivización en el interior de los discursos del nacionalismo, en tanto sujetos de un destino nacional, o en tanto sujetos de los sacrificios que ello requiere.

De esta forma el currículum escolar incorpora una jerarquía de formas de conocimiento, el acceso a las cuales se distribuye socialmente, Este patrón es histórica y culturalmente específico, y está gobernado por las normas de lo que en su primera obra Foucault denominó un inconsciente cultural, normas que no están formuladas y generalmente tampoco reconocidas por aquellos que las ponen en práctica, pero que definen lo que es verdad, lo que es relevante, y quien tiene la autoridad para dar voz a un discurso concreto.

Agrega que, aunque de diferente modo, ese tipo de aproximaciones ha estado en el centro del trabajo de Basil Bernstein sobre educación. Su temprana distinción entre códigos lingüísticos restringidos y elaborados, determinó las redes de educación de Baudelot y Establer, en sus obras posteriores Bernstein ha propuesto algunos modelos cada vez más complejos para demostrar que forma la clasificación y la estructuración del conocimiento en el currículum, junto a diferentes formas de pedagogía, producen posiciones concretas del sujeto para diferentes grupos sociales.

Por su parte Lowe quería establecer fronteras ideológicas claras entre la burguesía y las clases bajas, a quienes por primera vez se habían concebido el derecho del voto. Por esta razón las clases bajas debían «ser educadas de forma que pudiesen apreciar y respetar una educación superior si la encontraran G; y las clases superiores deberían ser educadas de forma muy distinta, de manera que pudiesen demostrar a las clases bajas esta educación superior ante la cual, si les fuera mostrada, se inclinarían y respetarían». Dice también que es aquí donde la elaboración de Foucault sobre sujeción y subjetivación, de cualquier modo útil para unir la organización de lo simbólico la puesta en práctica de tecnologías disciplinarias, puede resultar menos productiva que la concepción de interpelación de Althusser. Lo que está en juego es como el inconsciente cultural determina al inconsciente individual, o mejor, dado que esta forma de expresarlo podría producir la dualidad entre sociedad e individuo, como se produce la subjetividad en el interior de lo simbólico.

Se afirma que el punto importante a subrayar aquí es la producción de subjetividad, considerando la enseñanza, ello significa romper radicalmente con la idea de que la educación se interesa por el natural desarrollo intelectual del niño, La subjetividad

es siempre histórica y culturalmente específica: la naturaleza del niño es por sí misma una norma definida por disciplinas como la psicología e impuesta mediante técnicas pedagógicas. La escuela no socializa al niño en el sentido de ver ciertos mitos, valores y actitudes en su más o menos receptiva conciencia, más bien ayuda a asegurar estructuras inconscientes que ayudan que hacen a la gente sensible a ciertas representaciones y también les permite reconocerse así mismos como sujetos ideológicamente dirigidos. Por tanto la subjetividad no se concibe en tanto identidad, sino como una concreta ordenación imaginaria de lo simbólico. Por otra parte añade, que en la obra de Foucault no es sólo una teorización alternativa de tales procesos sino también una sensación de cuan problemáticos y cuan difíciles son. Afirma que la educación establece una cualificación y determinación de las posiciones para que los sujetos hablen.

Añade, la teorización de Althusser sobre la interpelación a través de los mecanismos especulares de la ideología aborda directamente, cuanto menos este problema pero ¿ofrece una explicación mas adecuada a la dificultad de la sujeción/subjetivación?, aquí parece existir una tensión entre las dos tendencias, por un lado, la unión axiomática entre la ideología y la reproducción de las relaciones de producción, presupone que el proceso funciona, pero por otro lado, hace derivar su explicación de los mecanismos de interpelación del psicoanálisis de Lacan, cuyo punto de inicio es que una tal interiorización de normas no funciona y no puede funcionar. Esta primera tendencia en la obra de Althusser es la que normalmente se ha tomado en los estudios psicológicos de educación. El resultado fue un paso atrás desde la inestable y frágilmente subjetividad de la interpelación hacia el sujeto coherente y autoconciente de una socialización imperturbable que funciona para reproducir el orden social. El autor añadiría por el contrario que lo que se necesita es una explicación de la subjetividad que comprende su agresividad, y que no se reduzca a una identidad o al reflejo pasivo de un orden externo.