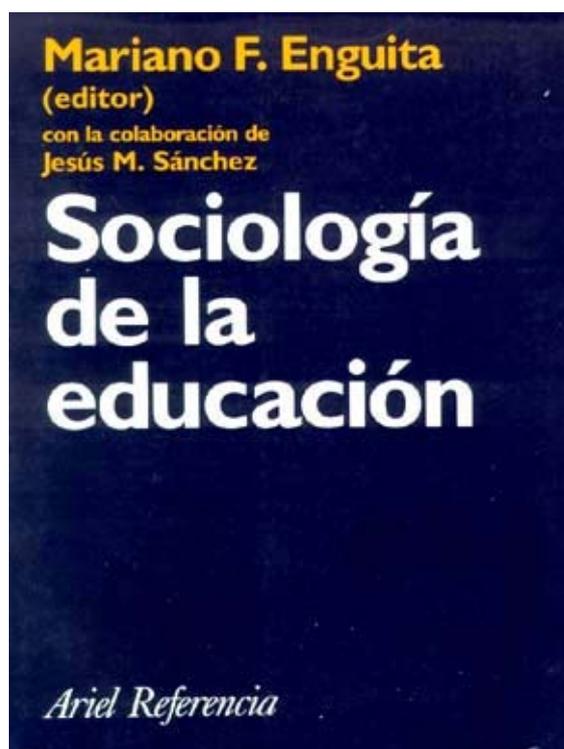


# SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION

Mariano F. Enguita  
(editor)

con la colaboración de  
Jesús M. Sánchez



Editorial Ariel, S.A.  
Barcelona

1.a edición: enero 1999  
Impreso en España

---

## INDICE

Presentación, por MARIANO F. ENGUITA .....	11
CUADRO 1. <i>Significación y descriptores</i> .....	13

## PRIMERA PARTE

## LA SOCIOLOGÍA CLÁSICA

TEXTO 1 . <b>El carácter capitalista de la manufactura</b> , por KARL MARX .....	25
TEXTO 2. <b>El marxismo y la educación: un balance</b> , por MARIANO F. ENGUITA .....	33
Realidad, ideología, educación .....	34
La escuela como mecanismo de producción .....	35
La escuela como mecanismo de distribución .....	37
¿Qué podemos y debemos conservar? .....	39
TEXTO 3. <b>La educación, su naturaleza y su papel</b> , por ÉMILE DURKHEIM .....	43
Las definiciones de la educación. Examen crítico .....	43
Definición de la educación .....	47
TEXTO 4. <b>La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana</b> , por FÉLIX ORTEGA .....	50
TEXTO 5. <b>Los literatos chinos</b> , por MAX WEBER .....	63
TEXTO 6. <b>Educación y cultura en Max Weber</b> , por CARLOS LERENA.....	72
La escuela como aparato de dominación ideológica .....	73
Tipología weberiana de los sistemas de educación .....	76
Educación cultivada y educación especializada: un planteamiento crítico .....	78
<i>Bibliografía</i> .....	82

## SEGUNDA PARTE ECONOMÍA Y EDUCACIÓN

TEXTO 7. <b>La inversión en capital humano</b> , por THEODORE W. SCHULTZ .....	85
1. El miedo al concepto de la inversión en hombres .....	86
2. El crecimiento económico desde el capital humano .....	88
3. Ámbito y sustancia de estas inversiones .....	89
4. Una nota final sobre política .....	93
<i>Bibliografía</i> .....	95
TEXTO 8. <b>El aparato escolar y la reproducción</b> , por CHARLES BAUDELOT y ROGER ESTABLET .....	97
El proceso de repartición material de los individuos .....	98
El mecanismo de inculcación de la ideología burguesa.....	99
Inculcación explícita de la ideología burguesa .....	99
Rechazo, avasallamiento, disfraz de la ideología del proletariado .....	101
TEXTO 9. <b>El impacto potencial de la tecnología en la demanda de cualificación para los empleos futuros</b> , por RUSSELL W. RUMBERGER .....	105
El estudio de los requisitos de cualificación .....	106
Cuestiones teóricas .....	107
Determinación de los requisitos de cualificación .....	110
El efecto pasado de la tecnología .....	112
Los requisitos de cualificación de los trabajos .....	112
La composición de los trabajos .....	115
El efecto futuro de la tecnología .....	118
Los requisitos de cualificación de los trabajos .....	118
La composición de los trabajos .....	122
Sumario y conclusiones .....	123
<i>Bibliografía</i> .....	125

**TERCERA PARTE  
CLASES Y MOVILIDAD**

TEXTO 10. <b>Algunos principios de estratificación</b> , por KINGSLEY DAVIS y WILBERT	
E. MOORE .....	131
La necesidad funcional de estratificación .....	132
Las dos determinantes del rango posicional .....	133
Importancia funcional diferencial .....	134
La escasez diferencial de personal .....	134
Cómo se deben comprender las variaciones .....	135
Funciones sociales más importantes y estratificación .....	135
Religión .....	135
Gobierno .....	137
Riqueza, propiedad y trabajo .....	138
Conocimiento técnico .....	139
Variación en los sistemas estratificados .....	140
A) El grado de especialización .....	141
B) La naturaleza de la importancia funcional .....	141
C) La magnitud de las diferencias emulativas .....	141
D) El grado de oportunidad .....	141
E) El grado de solidaridad de estrato .....	142
Condiciones externas .....	142
A) El estadio del desarrollo cultural .....	142
B) Situación con respecto a otras sociedades .....	142
C) Tamaño de la sociedad .....	142
Tipos compuestos (o mixtos) .....	143
TEXTO 11. <b>Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo</b> , por SAMUEL	
BOWLES y HERBERT GINTIS .....	144
Reproducción de la conciencia .....	145
El principio de correspondencia .....	150
Conclusión .....	162
TEXTO 12. <b>Educación, economía y Estado</b> , por MARTIN CARNOY .....	164
Una nueva interpretación .....	164
<i>Bibliografía</i> .....	175
TEXTO 13. <b>Movilidad de patrocinio y movilidad competitiva</b> , por RALPH H. TURNER .....	177
Naturaleza de las normas de organización .....	178
Diferencias entre las dos normas .....	180
El control social y las dos normas .....	182
Educación formal .....	185

**CUARTA PARTE  
DESIGUALDAD Y DIVERSIDAD**

TEXTO 14. <b>El becario</b> , por RICHARD HOGGART .....	193
TEXTO 15. <b>La enseñanza y la reproducción del patriarcado: cargas de trabajo</b>	
<b>desiguales, recompensas desiguales</b> , por GAIL P. KELLY y ANN S. NIHLEN .....	203
La naturaleza de la desigualdad sexual .....	205
Enseñanza y desigualdad sexual .....	208
Modelos de promoción y contratación .....	208
Segregación del personal por materia impartida .....	210
El currículum formal .....	211
Canalización y asesoramiento .....	213
Distribución del conocimiento en el aula .....	214
Reproducción y resistencia .....	215
<i>Bibliografía</i> .....	218

TEXTO 16. <b>Enfoques multiculturales de la desigualdad racial en Estados Unidos</b> , por CAMERON MCCARTHY .....	221
Antecedentes históricos .....	222
Discursos de política multicultural .....	224
Modelos de comprensión cultural .....	225
Modelos de competencia cultural .....	229
Modelos de emancipación cultural y de reconstrucción social .....	232
Conclusión .....	235
<i>Bibliografía</i> .....	236

## QUINTA PARTE ESTRATEGIAS COLECTIVAS

TEXTO 17. <b>Las estrategias de conversión</b> , por PIERRE BOURDIEU .....	241
Enclasmiento, desclasamiento, reenclasmiento .....	243
Estrategias de reconversión y transformaciones morfológicas .....	246
Tiempo para comprender .....	247
Una generación engañada .....	250
Lucha contra el desclasamiento .....	251
Las transformaciones del sistema escolar .....	255
Las luchas competitivas y la translación de la estructura .....	258

TEXTO 18. <b>El cierre social como exclusión</b> , por FRANK PARKIN .....	264
---	-----

TEXTO 19. <b>La enseñanza privada. ¿una «escuela a medida»?</b> , por ROBERT BALLION .....	272
Tipología de centros .....	282
La enseñanza confesional parisiense .....	283
1. Los centros de «excelencia» .....	286
2. Los centros de educación para las clases altas .....	285
3. Los centros innovadores .....	285
4. Los centros de educación «sustitutiva» .....	286
5. Los centros «refugio» .....	288
La enseñanza laica parisiense .....	289
1. Los centros de «excelencia» tradicionales .....	289
2. Los centros de «excelencia» innovadores .....	289
3. Los centros de educación para las clases altas .....	290
4. Los centros de refuerzo .....	290
5. Los centros de recuperación .....	290
6. Los centros de readaptación .....	290
Conclusión .....	291
<i>Anexo</i> .....	294

## SEXTA PARTE LOS SISTEMAS ESCOLARES

TEXTO 20. <b>La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial</b> , por FRANCISCO O. RAMIREZ y JOHN BOLI .....	297
La construcción política de la educación de masas: sus orígenes europeos .....	301
El modelo europeo de una sociedad nacional .....	302
Transformaciones sociales y desarrollo del modelo europeo .....	305
La Reforma y la Contrarreforma .....	305
El ascenso de los Estados nacionales y el sistema de Estados .....	307
El ascenso de la economía de intercambio .....	308
La construcción política de la escolarización de masas: institucionalización mundial .....	309
<i>Bibliografía</i> .....	312

TEXTO 21. <b>Cultura erudita y cultura práctica</b> , por CLAUDE GRIGNON .....	315
--	-----

TEXTO 22. <b>El ascenso de la Comisión de Servicios de Fuerza de Trabajo</b> , por CCCS (CENTRE FOR CONTEMPORARY CULTURAL STUDIES) .....	329
La MSC y la política de mano de obra .....	330
La cambiante posición en el mercado de trabajo de la juventud obrera .....	332
La MSC y la intervención cultural en la reproducción de la fuerza del trabajo .....	337
La MSC y la formación profesional capitalista: ¿el paradigma laborista? .....	343

### SÉPTIMA PARTE LOS ACTORES IMPLICADOS

TEXTO 23. <b>Las mujeres y la burocracia en las semiprofesiones</b> , por RICHARD L. SIMPSON y IDA HARPER SIMPSON .....	349
El acceso a las semiprofesiones .....	352
Movilidad ascendente .....	353
Elección laboral tardía .....	354
Motivación profesional .....	355
Familia, trabajo e interrupción de las carreras .....	356
Hogar frente a trabajo .....	356
Factores que compensan el bajo compromiso profesional .....	358
Discriminación contra las mujeres .....	359
La creencia en la superioridad masculina .....	359
Valores, metas y conformidad .....	360
Sometimiento de las mujeres a los hombres .....	361
Deseo de sociabilidad .....	362
Orientaciones holística y hacia la tarea .....	364
Falta de ambición .....	370
Falta de comunidades profesionales .....	370
Predisposiciones de las mujeres a la docilidad .....	372
Efectos sobre las organizaciones .....	373
TEXTO 24. <b>Una nueva etapa en la vida</b> , por OLIVIER GALLAND .....	378
Una fase moratoria .....	379
De un modelo de identificación a un modelo de experimentación .....	383
Un nuevo «individualismo de las costumbres» .....	387
<i>Bibliografía</i> .....	388

TEXTO 25. <b>Igualdad y calidad en la educación americana: escuelas públicas y escuelas católicas</b> , por JAMES S. COLEMAN .....	390
Cuatro ideales básicos y su transgresión .....	393
El abandono de los viejos presupuestos .....	400

### OCTAVA PARTE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

TEXTO 26. <b>¿Ha descendido el «nivel»?</b> , por THORSTEN HUSÉN .....	405
Recelos .....	405
¿Puede ser evaluado el «nivel»? .....	406
Niveles de estudiantes aventajados en los sistemas general (« <i>comprehensive</i> ») y elitista .....	407
Evaluación de los niveles en un período dado .....	412
Efectos de la ampliación de los accesos en los niveles .....	415
Cambios en los niveles de rendimiento .....	418
Conclusiones .....	420
TEXTO 27. <b>El dilema de las reformas comprensivas de la escuela secundaria en Europa</b> , por HENRY M. LEVIN .....	422
Introducción .....	422
Funciones de la escolarización e implicaciones para las reformas igualitarias .....	425

El efecto del movimiento por la escuela secundaria comprensiva .....	427
Mayor estratificación social en la educación superior y mercados laborales .....	431
Políticas selectivas de ingreso .....	432
Dilución de los recursos .....	433
Aumento en los porcentajes de estudiantes que no acaban o que abandonan .....	434
Mayor diferenciación de clase entre las instituciones .....	434
Educación superior y mercados laborales .....	436
Resumen de los cambios en la estratificación .....	436
Consecuencias del dilema .....	437

**TEXTO 28. Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia**

<b>en la educación</b> , por MARIANO F. ENGUITA .....	440
Desigualdades y procesos similares... .....	441
...pero resultados enormemente dispares .....	444
Culturas, subculturas y papeles .....	447
Grados de identificación y estrategias .....	451

**NOVENA PARTE  
LOS FACTORES DE LOGRO**

TEXTO 29. <b>Una crítica de la «educación compensatoria»</b> , por BASIL BERNSTEIN .....	457
TEXTO 30. <b>¿Qué hacer?</b> , por CHRISTOPHER JENCKS .....	468
TEXTO 31. <b>La situación de test: una relación social</b> , por MICHEL TORT.....	481

**DÉCIMA PARTE  
PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN**

TEXTO 32. <b>Nuestros problemas educativos considerados a la luz de la experiencia samoana</b> , por MARGARET MEAD .....	493
TEXTO 33. <b>La contribución de la enseñanza al aprendizaje de las normas: independencia, logro, universalismo y especificidad</b> , por ROBERT DREEBEN .....	512
Independencia .....	515
Logro .....	519
Universalismo y especificidad .....	521
Categorización .....	523
Personas y posiciones .....	525
Especificidad .....	526
Igualdad .....	526
Una advertencia conceptual .....	530
Una advertencia ideológica .....	532
TEXTO 34. <b>Los medios del buen encauzamiento</b> , por MICHEL FOUCAULT .....	534
La vigilancia jerárquica .....	535
La sanción normalizadora .....	536
El examen .....	542

**DECIMOPRIMERA PARTE  
EL CURRÍCULUM**

TEXTO 35. <b>La cuna de la libertad</b> , por EDGAR Z. FRIEDENBERG .....	551
--	-----

TEXTO 36. <b>Clase social y conocimiento escolar</b> , por JEAN ANYON .....	566
Escuelas de clase trabajadora .....	567
Lo que dijo el personal de la escuela sobre los conocimientos escolares .....	568
El currículo y el currículo-de-hecho .....	569
La resistencia como tema dominante .....	571
Escuela de clase media .....	573
Lo que dijo el personal de la escuela sobre los conocimientos escolares .....	573
El currículo y el currículo-de-hecho .....	575
La «posibilidad» como tema dominante .....	577
Escuela profesional para familias acomodadas .....	577
Lo que dijo el personal de la escuela sobre los conocimientos escolares .....	578
El currículo y el currículo-de-hecho .....	579
El narcisismo como tema dominante .....	582
Escuela de elite para ejecutivos .....	584
Lo que dijo el personal de la escuela sobre los conocimientos escolares .....	585
El currículo y el currículo-de-hecho .....	586
La excelencia como tema dominante .....	590
<i>Bibliografía</i> .....	591

TEXTO 37. <b>Economía política de la publicación de libros de texto</b> , por MICHAEL W. APPLE .....	593
---	-----

## DECIMOSEGUNDA PARTE ESCENARIOS DE INTERACCIÓN

TEXTO 38. <b>Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado</b> , por RAY C. RIST .....	615
1. La desviación según la perspectiva del etiquetado .....	616
2. Los orígenes del etiquetado: expectativas del profesor .....	619
3. Resultado del etiquetado: la profecía que se cumple a sí misma .....	623
<i>Bibliografía</i> .....	627

TEXTO 39. <b>Conocimiento y control</b> , por MICHAEL F. D. YOUNG .....	630
<i>Bibliografía</i> .....	638

TEXTO 40. <b>Producción cultural y teorías de la reproducción</b> , por PAUL WILLIS .....	640
Teorías de la reproducción I .....	641
La perspectiva de los estudios culturales .....	644
Teorías de la reproducción II .....	647
Las diferencias entre producción cultural y «reproducción» .....	653
Las conexiones entre producción cultural y «reproducción» .....	656

## DECIMOTERCERA PARTE INSTITUCIONES PARALELAS

TEXTO 41. <b>Socialización primaria</b> , por PETER BERGER y THOMAS LUCKMANN .....	663
TEXTO 42. <b>Relaciones paterno-filiales y clase social</b> , por MELVIN L. KOHN .....	671
Clase social .....	672
Cambio y estabilidad .....	673
Valores parentales de las clases media y trabajadora .....	675
Explicación de la diferencia de clases en los valores paternos .....	677
Consecuencias de las diferencias de clase sobre los valores parentales .....	679
Conclusión .....	682
<i>Bibliografía</i> .....	682

TEXTO 43. <b>La cultura televisiva</b> , por JOHN FISKE .....	684
El capital cultural popular .....	684
Resistencia y poder semiótico .....	686
Diversidad y diferencia .....	689
<i>Bibliografía</i> .....	697

**DECIMOCUARTA PARTE**  
**EL SISTEMA ESPAÑOL**

TEXTO 44. <b>Formas del sistema de enseñanza: escolástico, liberal y tecnocrático</b> , por CARLOS LERENA .....	701
Sistema de enseñanza escolástico y antiguo régimen .....	705
Funciones sociales del sistema de enseñanza tradicional. Dos clases sociales, dos escuelas .....	709
Claves del sistema de enseñanza tecnocrático .....	713
Sentido histórico y político de la reforma educativa de los setenta .....	718

TEXTO 45. <b>La pirámide educativa</b> , por JULIO CARABAÑA .....	721
Los factores socioeconómicos y el despegue de los bachilleres en los años sesenta .....	722
La reordenación del sistema por la LGE y la contracción del BUP en los años setenta .....	723
Los factores académicos y la expansión del BUP en los ochenta .....	731
Los factores demográficos y el descenso de los noventa .....	734
Coda: sobre el método .....	737
<i>Bibliografía</i> .....	738

TEXTO 46. <b>Una reforma educativa para las nuevas clases medias</b> , por JULIA VARELA .....	739
La LOGSE: entre la herencia y la innovación .....	740
¿A quiénes favorece la nueva Ley? .....	743

CUADRO 2. <i>Referencias</i> .....	747
------------------------------------	-----

---

## TEXTO 34

### LOS MEDIOS DEL BUEN ENCAUZAMIENTO\*

por MICHEL FOUCAULT

*Con el siglo XVIII se inaugura, en la escuela y en el conjunto de la sociedad, una nueva forma de poder disciplinario basado en el uso de instrumentos aparentemente simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. La primera multiplica e intensifica la vigilancia en todos los órdenes de la realidad a través de una organización piramidal de la misma, que es a la vez insidiosa y ubicua, discreta y silenciosa. La sanción normalizadora generaliza un sistema de penas y castigos para todas y cada una de las actividades que tienen lugar dentro de la escuela o de cualquier otra organización, y que penaliza la inobservancia o las desviaciones respecto de los comportamientos establecidos o reglamentados; se busca pues la corrección de las conductas de los individuos mediante su encauzamiento hacia la norma de la que se habrían alejado. La clasificación y la división en rangos de aquéllos jerarquiza sus cualidades, premia y castiga. Y el examen, en fin, en sus diversas modalidades, que combina los anteriores superponiendo las relaciones de poder con las de saber en un solo acto visible y rotundo de institución del poder disciplinario de la institución y con el que se va a ir definiendo la individualidad, con todas sus consecuencias.*

Walhausen, en los albores del siglo XVII, hablaba de la «recta disciplina» como de un arte del «buen encauzamiento de la conducta».<sup>1</sup> El poder disciplinario, en efecto, es un poder que, en lugar de sacar y de retirar, tiene como función principal la de «enderezar conductas»; o sin duda, de hacer esto para retirar mejor y sacar más. No encadena las fuerzas para reducirlas; lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas. En lugar de plegar uniformemente y en masa todo lo que le está sometido, separa, analiza, diferencia, lleva sus procedimientos de descomposición hasta las singularidades necesarias y suficientes. «Encauza» las multitudes móviles, confusas, inútiles y suficientes, y de fuerzas en una multiplicidad de elementos individuales: pequeñas células separadas, autonomías orgánicas, identidades y continuidad genéticas, segmentos combinatorios. La disciplina «fabrica» individuos, es la técnica específica de un poder que se da los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio. No es un poder triunfante que a partir de su propio exceso pueda fiarse en su superpotencia; es un poder modesto, suspicaz, que funciona según el modelo de una economía calculada pero permanente. Humildes modalidades, procedimientos menores, si se comparan con los rituales majestuosos de la soberanía o con los grandes aparatos del Estado. Y son ellos precisamente lo que van a invadir poco a poco esas formas mayores, a modificar sus mecanismos y a imponer sus procedimientos. El aparato judicial no escapará de esta invasión apenas secreta. El éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples; la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen.

#### La vigilancia jerárquica

El mismo movimiento en la organización de la enseñanza elemental: especificación de la vigilancia, e integración al nexo pedagógico. El desarrollo de las escuelas parroquiales, el aumento del número de sus alumnos, la inexistencia de métodos que permitieran reglamentar simultáneamente la actividad de una clase entera, con el desorden y la confusión consiguientes, hacían necesaria la instalación de controles. Para ayudar al maestro, Batencour elige entre los mejores alumnos a una serie de «oficiales», intendentes, observadores, instructores, repetidores, recitadores de oraciones, oficiales de escritura, habilitados de tinta, cuestores de pobres y visitantes. Los papeles así definidos son de dos órdenes: unos corresponden a cometidos materiales (distribuir la tinta y el papel, dar el sobrante del material a los pobres, leer textos espirituales los días de fiesta, etc.); los otros son del orden de la vigilancia: los «observadores» deben tener en cuenta «quién ha abandonado su banco, quién charla, quién no tiene rosario ni libro de horas, quién se comporta mal en misa, quién comete algún acto de inmodestia, charla o griterío en la calle»; los «admonitores» se encargan de «llevar la cuenta de los que hablan o estudian sus lecciones emitiendo un zumbido, de los que no escriben o jueguean»; los «visitantes» investigan, en las familias, sobre los alumnos que no han asistido algún día a clase o que han cometido faltas graves. En cuanto a los «intendentes», vigilan a todos los demás oficiales. Tan sólo los «repetidores» desempeñan un papel pedagógico: hacen leer a los alumnos de dos en dos en voz baja.<sup>2</sup> Ahora bien, alguna décadas más tarde, Demia reproduce una

---

\* M. Foucault, *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI, 1978, pp. 175-197.

<sup>1</sup> J. J. Walhausen, *L'art militaire pour l'infanterie*, 1615, p. 23.

<sup>2</sup> M.I.D.B., *Instruction méthodique pour l'école paroissiale*, 1669, pp. 68-83.

jerarquía del mismo tipo; pero las funciones de vigilancia llevan ahora aparejadas casi todas un papel pedagógico: un auxiliar enseña a coger la pluma, guía la mano, corrige los errores y a la vez «señala las faltas cuando se discute», otro intendente, que controla a los demás oficiales y vigila la actitud general, está también encargado de «acostumbrar a los recién llegados al estilo de los ejercicios de la escuela»; los decuriones hacen recitar las lecciones y «marcan» a aquellos que no las saben <sup>3</sup>. Tenemos con esto el esbozo de una institución de tipo «de enseñanza mutua», donde están integrados en el interior de un dispositivo único tres procedimientos: la enseñanza propiamente dicha, la adquisición de conocimientos por el ejercicio mismo de la actividad pedagógica, y finalmente una observación recíproca y jerarquizada. Inscríbese en el corazón de la práctica de enseñanza una relación de vigilancia, definida y regulada; no como una pieza agregada o adyacente, sino como un mecanismo que le es inherente, y que multiplica su eficacia.

La vigilancia jerarquizada, continua y funcional no es, sin duda, una de las grandes «invenciones» técnicas del siglo XVIII, pero su insidiosa extensión debe su importancia a las nuevas mecánicas de poder que lleva consigo. El poder disciplinario, gracias a ella, se convierte en un sistema «integrado» vinculado del interior a la economía y a los fines del dispositivo en que se ejerce. Se organiza también como un poder múltiple, automático y anónimo; porque si es cierto que la vigilancia reposa sobre individuos, su funcionamiento es el de un sistema de relaciones de arriba abajo, pero también hasta cierto punto de abajo arriba y lateralmente. Este sistema hace que «resista» el conjunto, y lo atraviesa íntegramente por efectos de poder que se apoyan unos sobre otros: vigilantes perpetuamente vigilados. El poder en la vigilancia jerarquizada de las disciplinas no se tiene como se tiene una cosa, no se transfiere como una propiedad; funciona como una maquinaria. Y si es cierto que su organización piramidal le da un «jefe», es el aparato entero el que produce «poder» y distribuye los individuos en ese campo permanente y continuo. Lo cual permite al poder disciplinario ser a la vez absolutamente indiscreto, ya que está por doquier y siempre alerta, no deja en principio ninguna zona de sombra y controla sin cesar a aquellos mismos que están encargados de controlarlo; y absolutamente «discreto», ya que funciona permanentemente y en buena parte en silencio. La disciplina hace «marchar» un poder relacional que se sostiene a sí mismo por sus propios mecanismos y que sustituye la resonancia de las manifestaciones por el juego ininterrumpido de miradas calculadas. Gracias a las técnicas de vigilancia, la «física» del poder, el dominio sobre el cuerpo se efectúa de acuerdo con las leyes de la óptica y de la mecánica, de acuerdo con todo un juego de espacios, de líneas, de pantallas, de hacer, de grados, y sin recurrir, en principio al menos, al exceso, a la fuerza, a la violencia. Poder que es en apariencia tanto menos «corporal» cuanto que es más sabiamente «físico».

### **La sanción normalizadora**

1) En el orfanato del caballero Paulet las sesiones del tribunal que se reunía cada mañana eran ocasión de un verdadero ceremonial: «Encontramos a todos los alumnos en orden de batalla, en un alineamiento, una inmovilidad y un silencio absolutos. El teniente coronel mayor, joven caballero de dieciséis años, estaba fuera de filas, espada en mano; a su voz de mando, la tropa echó a andar a paso redoblado para formar el círculo. El consejero se agrupó en el centro, y cada oficial dio el informe de su tropa para las veinticuatro horas. Se admitió a los acusados a justificarse; se oye a los testigos; se deliberó, y una vez de acuerdo, el teniente coronel mayor dio cuenta en voz alta del número de los culpables, de la índole de los delitos y de los castigos impuestos. La tropa desfiló a continuación en el mayor orden.»<sup>4</sup> En el corazón de todos los sistemas disciplinarios funciona un pequeño mecanismo penal. Beneficia de cierto privilegio de justicia, con sus propias leyes, sus delitos especificados, sus formas particulares de sanción, sus instancias de juicio. Las disciplinas establecen una «infra-penalidad»; reticulan un espacio que las leyes dejan vacío; califican y reprimen un conjunto de conductas que su relativa indiferencia hacía sustraerse a los grandes sistemas de castigo. «Al entrar, los compañeros deberán saludarse unos a otros; ... al salir, deberán guardar los artículos y útiles de que se han servido y, en la época en que se vela, apagar su lámpara»; «está expresamente prohibido entretener a los compañeros con gestos o de otra manera»; deberán «comportarse honesta y decentemente»; aquel que se ausente más de 5 minutos sin avisar al señor Oppenheim será

---

<sup>3</sup> Ch. Demia, *Règlement pour les écoles de la ville de Lyon*, 1716, pp. 27-29. Podría notarse un fenómeno del mismo género en la organización de los colegios: durante mucho tiempo los «prefectos» estaban encargados, independientemente de los profesores, de la responsabilidad moral de los pequeños grupos de alumnos. Después de 1762, sobre todo, se ve aparecer un tipo de control a la vez más administrativo y más integrado en la jerarquía: vigilantes, maestros de división, maestros subalternos. Cf. Dupont-Ferrier, *Du collège de clermont au lycée Louis-le-Grand*, I, pp. 254 y 476.

<sup>4</sup> Pictet de Rochemont, *Journal de Genève*, 5 de enero de 1788.

«consignado por media jornada»; y para estar seguro de que no se ha olvidado nada en esta minuciosa justicia penal, se prohíbe hacer «todo cuanto pueda perjudicar al señor Oppenheim y a los compañeros».<sup>5</sup> En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes «incorrectas», gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia). Al mismo tiempo se utiliza, a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas humillaciones. Se trata a la vez de hacer penables las fracciones más pequeñas de la conducta y de dar una función punitiva a los elementos en apariencia indiferentes del aparato disciplinario: en el límite, que todo pueda servir para castigar la menor cosa; que cada sujeto se encuentre prendido en una universalidad castigable-castigante. «Con la palabra castigo, debe comprenderse todo lo que es capaz de hacer sentir a los niños la falta que han cometido, todo lo que es capaz de humillarlos, de causarles confusión: ... cierta frialdad, cierta indiferencia, una pregunta, una humillación, una destitución de puesto.»<sup>6</sup>

2) Pero la disciplina lleva consigo una manera específica de castigar, y que no es únicamente un modelo reducido del tribunal. Lo que compete a la penalidad disciplinaria es la inobservancia, todo lo que no se ajusta a la regla, todo lo que se aleja de ella, las desviaciones. Es punible el dominio indefinido de lo no conforme: el soldado comete una «falta» siempre que no alcanza el nivel requerido; la «falta» del alumno es, tanto como un delito menor, una ineptitud para cumplir sus tareas. El reglamento de la infantería prusiana mandaba tratar con «todo el rigor posible» al soldado que no había aprendido a manejar correctamente su fusil. Igualmente, «cuando un alumno no recuerde la parte de catecismo del día anterior, se le podrá obligar a aprender la de ese día, sin cometer falta alguna, y se le hará repetir al día siguiente; o se le obligará a escucharla en pie o de rodillas, y con las manos juntas, o bien se le impondrá alguna otra penitencia».

El orden que los castigos disciplinarios deben hacer respetar es de índole mixta: es un orden «artificial», dispuesto de manera explícita por una ley, un programa, un reglamento. Pero es también un orden definido por unos procesos naturales y observables: la duración de un aprendizaje, el tiempo de un ejercicio, el nivel de aptitud se refieren a una regularidad, que es también una regla. Los alumnos de las escuelas cristianas no deben jamás ser colocados ante una «lección» de la que no son todavía capaces, pues se les pondría en peligro de no poder aprender nada; sin embargo, la duración de cada estadio se halla fijada reglamentariamente, y aquel que en el término de tres exámenes no ha podido pasar al grado superior debe ser colocado, bien en evidencia, en el banco de los «ignorantes». El castigo en régimen disciplinario supone una doble referencia jurídico-natural.

3) El castigo disciplinario tiene por función reducir las desviaciones. Debe, por lo tanto, ser esencialmente *correctivo*. Al lado de los castigos tomados directamente del modelo judicial (multas, látigo, calabozo); los sistemas disciplinarios dan privilegio a los castigos del orden del ejercicio—del aprendizaje intensificado, multiplicado, varias veces repetido: el reglamento de 1766 para la infantería preveía que los soldados de primera clase «que muestren algún descuido o mala voluntad serán relegados a la última clase», y no podrán reintegrarse a la primera sino después de nuevos ejercicios y un nuevo examen. Como decía, por su parte, J.-B. de La Salle, «Los trabajos impuestos como castigo (*pensum*) son, de todas las penitencias, lo más honesto para un maestro, lo más ventajoso y lo más agradable para los padres»; permiten «obtener, de las falta mismas de los niños, medios para hacerlos progresar al corregir sus defectos»; a aquellos, por ejemplo, «que no hayan escrito todo lo que debían escribir o no se hayan aplicado a hacerlo bien, se les podrá dar como castigo algunas líneas que escribir o que aprender de memoria».<sup>7</sup> El castigo disciplinario es, en una buena parte al menos, isomorfo a la obligación misma; es menos la venganza de la ley ultrajada que su repetición, su insistencia redoblada. Tanto que el efecto correctivo que se espera no pasa sino de una manera accesoria por la expiación y el arrepentimiento; se obtienen directamente por el mecanismo de un encauzamiento de la conducta. Castigar es ejercitar.

4) El castigo, en la disciplina, no es sino un elemento de un sistema doble: gratificación-sanción. Y es este sistema el que se vuelve operante en el proceso de encauzamiento de la conducta y de corrección. El maestro «debe evitar, tanto como se pueda, usar de castigos; por el contrario, debe tratar de hacer que las recompensas sean más frecuentes que las penas, ya que los perezosos se sienten más incitados por el deseo de ser recompensados como los diligentes que por el temor de los castigos; por lo cual se obtendrá un fruto

<sup>5</sup> Reglamento provisional para la fábrica de M. Oppenheim, 29 de septiembre de 1809.

<sup>6</sup> J. -B. de La Salle, *Conduite des Écoles chrétiennes* (1828), pp. 204-205.

<sup>7</sup> *Ibid.*

muy grande cuando el maestro, obligado a usar del castigo, conquiste si puede el corazón del niño, antes que aplicarle aquél».<sup>8</sup> Este mecanismo de dos elementos permite cierto número de operaciones características de la penalidad disciplinaria. En primer lugar la calificación de las conductas y de las cualidades a partir de dos valores opuestos del bien y del mal; en lugar de la división simple de lo vedado, tal como la conoce la justicia penal, se tiene una distribución entre polo positivo y polo negativo; toda la conducta cae en el campo de las buenas y de las malas notas, de los buenos y de los malos puntos. Es posible además establecer una cuantificación y una economía cifrada. Una contabilidad penal, sin cesar puesta al día, permite obtener el balance punitivo de cada cual. La «justicia» escolar ha llevado muy lejos este sistema, cuyos rudimentos al menos se encuentran en el ejército o en los talleres. Los hermanos de las Escuelas cristianas habían organizado toda una microeconomía de los privilegios y de los trabajos como castigo: «Los privilegios servirán a los alumnos para eximirse de las penitencias que les sean impuestas... A un escolar, por ejemplo, se le habrá impuesto como castigo la copia de cuatro o seis preguntas del catecismo; podrá librarse de esta penitencia mediante algunos puntos de privilegios; el maestro asignará el número necesario para cada pregunta... Como los privilegios valen cierto número de puntos, el maestro tiene otros de menor valor, que servirán a manera de moneda de cambio de los primeros. Así, por ejemplo, un niño habrá recibido un castigo del cual no puede redimirse sino a cambio de seis puntos; posee un privilegio de diez; entonces se lo presenta al maestro, el cual le devuelve cuatro puntos, y así en cuanto a los demás.»<sup>9</sup> Y por el juego de esta cuantificación, de esta circulación de los adelantos y de las deudas, gracias al cálculo permanente de las notaciones en más y menos, los aparatos disciplinarios jerarquizan los unos con relación a los otros a las «buenas» y a las «malas» personas. A través de esta microeconomía de una penalidad perpetua se opera una diferenciación que no es la de los actos, sino de los individuos mismos, de su índole, de sus virtualidades, de su nivel o de su valor. La disciplina, al sancionar los actos con exactitud, calibra los individuos «en verdad»; la penalidad que pone en práctica se integra en el ciclo de conocimiento de los individuos.

5) La distribución según los rangos o los grados tiene un doble papel: señalar las desviaciones, jerarquizar las cualidades, las competencias y las aptitudes; pero también castigar y recompensar. Funcionamiento penal de la ordenación y carácter ordinal de la sanción. La disciplina recompensa por el único juego de los ascensos, permitiendo ganar rangos y puestos; castiga haciendo retroceder y degradando. El rango por sí mismo equivale a recompensa o a castigo. Se había puesto a punto en la Escuela militar un sistema completo de clasificación «honorífica», que unos detalles de indumentaria revelaban a los ojos de todos, y unos castigos más o menos nobles o vergonzosos iban unidos, como marca de privilegio o de infamia, a los rangos así distribuidos. Este reparto clasificatorio y penal se efectúa a intervalos cercanos por los informes que los oficiales, los profesores y sus ayudantes suministran, sin consideración de edad o de grado, sobre «las cualidades morales de los alumnos» y sobre «su conducta universalmente reconocida». La primera clase, llamada «de los muy buenos», se distingue por una hombrera de plata; su honor consiste en ser tratada como «una tropa puramente militar»; por lo tanto, serán militares los castigos a que tiene derecho (los arrestos y, en casos graves, la prisión). La segunda clase, «de los buenos», lleva una hombrera de seda color rojo vivo y plata; pueden ser arrestados y llevados a la prisión, pero también enjaulados y puestos de rodillas. La clase de los «mediocres» tiene derecho a una hombrera de lana roja; a las penas precedentes se agrega, llegado el caso, el sayal. La última clase, la de los «malos», está marcada por una hombrera de lana parda; «los alumnos de esta clase estarán sometidos a todos los castigos usados en la Escuela o todos aquellos que se crea necesario introducir e incluso el calabozo sin luz». A esto se añadió durante un tiempo la clase «vergonzosa», para la cual se hicieron reglamentos particulares, «de manera que quienes la componen habrán de estar siempre separados de los demás y vestidos de sayal». Puesto que únicamente el mérito y la conducta deben decidir el lugar del alumno, «los de las dos últimas clases podrán lisonjearse de ascender a las primeras y de llevar sus insignias, cuando, por testimonios universales, se reconozca que se han hecho dignos de ello por el cambio de su conducta y sus progresos; y los de las primeras clases descenderán igualmente a las otras si se abandonan y si los informes reunidos y desventajosos demuestran que no merecen ya las distinciones y prerrogativas de las primeras clases...». La clasificación que castiga debe tender a borrarse. La «clase vergonzosa» no existe sino para desaparecer: «Con el fin de juzgar en cuanto a la especie de conversión de los alumnos de la clase vergonzosa que se comporten bien», se les volverá a introducir en las otras clases y se les devolverán sus trajes; pero permanecerán con sus camaradas de infamia durante las comidas y los recreos; y así quedarán si no continúan portándose bien; sólo saldrán

<sup>8</sup> Ch. Demia, *Reglement pour les écoles de la ville de Lyon*, 1716, p. 17.

<sup>9</sup> J.-B. de La Salle, *Conduite des Écoles chrétiennes*, B. N. Ms. 11759, pp. 156 y ss. Aquí se tiene la transposición del sistema de las indulgencias.

«si se está contento de ellos en dicha clase y en dicha división».<sup>10</sup> Doble efecto, por consiguiente, de esta penalidad jerarquizante: distribuir los alumnos de acuerdo con sus aptitudes y su conducta, por lo tanto según el uso que de ellos se podrá hacer cuando salgan de la escuela; ejercer sobre ellos una presión constante para que se sometan todos al mismo modelo, para que estén obligados todos juntos «a la subordinación, a la docilidad, a la atención en los estudios y ejercicios y a la exacta práctica de los deberes y de todas las partes de la disciplina». Para que todos se asemejen.

En suma, el arte de castigar, en el régimen del poder disciplinario, no tiende ni a la expiación ni aun exactamente a la represión. Utiliza cinco operaciones bien distintas: referir los actos, los hechos extraordinarios, las conductas similares a un conjunto que es a la vez campo de comparación, espacio de diferenciación y principio de una regla que seguir. Diferenciar a los individuos unos respecto de otros y en función de esta regla de conjunto, ya se la haga funcionar como umbral mínimo, como término medio que respetar o como grado óptimo al que hay que acercarse. Medir en términos cuantitativos y jerarquizar en términos de valor las capacidades, el nivel, la «naturaleza» de los individuos. Hacer que juegue, a través de esta medida «valorizante», la coacción de una conformidad que realizar. En fin, trazar el límite que habrá de definir la diferencia respecto de todas las diferencias, la frontera exterior de lo anormal (la «clase vergonzosa» de la Escuela militar). La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, excluye. En una palabra, *normaliza*.

Se opondrá, por lo tanto, término por término, a una penalidad judicial, que tiene por función esencial la de referirse, no a un conjunto de fenómenos observables, sino a un *corpus* de leyes y de textos que hay que conservar en la memoria; no la de diferenciar a unos individuos, sino de especificar unos actos bajo cierto número de categorías generales; no la de jerarquizar sino la de hacer jugar pura y simplemente la oposición binaria de lo permitido y de lo prohibido; no la de homogeneizar, sino la de operar la división, obtenida de una vez por todas, de la condena. Los dispositivos disciplinarios han secretado una «penalidad de la norma», que es irreductible en sus principios y su funcionamiento a la penalidad tradicional de la ley. El pequeño tribunal que parece actuar permanentemente en los edificios de la disciplina, y que a veces adopta la forma teatral del gran aparato judicial, no debe engañar: no prolonga, excepto por algunas continuidades formales, los mecanismos de la justicia criminal hasta la trama de la existencia cotidiana, o al menos no es lo esencial; las disciplinas han fabricado—apoyándose en toda una serie de procedimientos, por lo demás muy antiguos—un nuevo funcionamiento punitivo, y es éste el que poco a poco ha revestido el gran aparato exterior que parecía reproducir modesta o irónicamente. El funcionamiento jurídico-antropológico que se revela en toda la historia de la penalidad moderna no tiene su origen en la superposición a la justicia criminal de las ciencias humanas y en las exigencias propias de esta nueva racionalidad o del humanismo que llevaría consigo; tiene su punto de formación en la técnica disciplinaria que ha hecho jugar esos nuevos mecanismos de sanción normalizadora.

Aparece, a través de las disciplinas, el poder de la Norma. ¿Nueva ley de la sociedad moderna? Digamos más bien que desde el siglo XVIII ha venido a agregarse a otros poderes obligándolos a nuevas delimitaciones; el de la Ley, el de la Palabra y del Texto, el de la Tradición. Lo Normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales; se establece en el esfuerzo por organizar un cuerpo médico y un encuadramiento hospitalario de la nación capaces de hacer funcionar unas normas generales de salubridad; se establece en la regularización de los procedimientos y de los productos industriales.<sup>11</sup> Como la vigilancia, y con ella la normalización, se torna uno de los grandes instrumentos de poder al final de la época clásica. Se tiende a sustituir o al menos a agregar a las marcas que traducían estatutos, privilegios, adscripciones, todo un juego de grados de normalidad, que son signos de adscripción a un cuerpo social homogéneo, pero que tienen en sí mismos un papel de clasificación, de jerarquización y de distribución de los rangos. En un sentido, el poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustando unas a otras. Se comprende que el poder de la norma funcione fácilmente en el interior de un sistema de la igualdad formal, ya que en el interior de una homogeneidad que es la regla, introduce, como un imperativo útil y el resultado de una medida, todo el desvanecido de las diferencias individuales.

<sup>10</sup> Archivos nacionales MM 658, 30 de marzo de 1758, y MM 666, 15 de septiembre de 1763.

<sup>11</sup> Sobre este punto, hay que referirse a las páginas esenciales de G. Cangilhem, *Le normal et le pathologique*, ed. de 1966, pp. 171-191.

## El examen

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad. En el corazón de los procedimientos de disciplina, manifiesta el sometimiento de aquellos que se persiguen como objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos. La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible. Otra innovación de la época clásica que los historiadores de las ciencias dejaron en la sombra. Se hace la historia de las experiencias sobre los ciegos de nacimiento, los niños-lobo o sobre la hipnosis. Pero ¿quién hará la historia más general, más imprecisa, más determinante también del «examen», de sus rituales, de sus métodos, de sus personajes y de su papel, de sus juegos de preguntas y respuestas, de sus sistemas de notación y de clasificación? Porque en esta pobre técnica se encuentran implicados todo un dominio de saber, todo un tipo de poder. Se habla a menudo de la ideología que llevan en sí, de manera discreta o parlanchina, las «ciencias» humanas. Pero su tecnología misma, ese pequeño esquema operatorio que tiene tal difusión (de la psiquiatría a la pedagogía, del diagnóstico de las enfermedades a la contratación de mano de obra), ese procedimiento tan familiar del examen, ¿no utiliza, en el interior de un solo mecanismo, unas relaciones de poder que permiten obtener y constituir cierto saber? No es simplemente al nivel de la conciencia, de las representaciones y en lo que se cree saber, sino al nivel de lo que hace posible un saber donde se realiza la actuación política.

Una de las condiciones esenciales para el desbloqueo epistemológico de la medicina a fines del siglo XVIII fue la organización del hospital como aparato de «examinar». El ritual de la visita es su forma más llamativa. En el siglo XVII el médico, procedente del exterior, unía su inspección a no pocos otros controles religiosos, administrativos; casi no participaba en la gestión cotidiana del hospital. Poco a poco, la visita se fue haciendo más regular, más rigurosa, más amplia sobre todo: cubrió una parte cada vez más importante del funcionamiento hospitalario. En 1661, el médico del Hotel-Dieu de París estaba encargado de una visita diaria; en 1687, un médico «expectante» debía examinar, durante la tarde, algunos enfermos, más gravemente afectados. Los reglamentos del siglo XVIII precisan los horarios de la visita y su duración (dos horas como mínimo); insisten para que un servicio por rotación permita asegurarla todos los días, «incluso el domingo de Pascua»; en fin, en 1771 se instituye un médico residente, con la misión de «prestar todos los servicios de su profesión, tanto de noche como de día, en los intervalos de una visita a otra de un médico del exterior».<sup>12</sup> La inspección de otro tiempo, discontinua y rápida, se ha transformado en una observación regular que pone al enfermo en situación de examen casi perpetuo. Con dos consecuencias: en la jerarquía interna, el médico, elemento hasta ahora externo, comienza a adquirir preeminencia sobre el personal religioso, y se empieza a confiársele un papel determinado pero subordinado en la técnica del examen. Aparece entonces la categoría del «enfermero». En cuanto al hospital mismo, que era ante todo un lugar de asistencia, va a convertirse en lugar de formación y de confrontación de los conocimientos: inversión de las relaciones de poder y constitución de un saber. El hospital bien «disciplinado» constituirá el lugar adecuado de la «disciplina» médica; ésta podrá entonces perder su carácter textual, y tomar sus referencias menos en la tradición de los autores decisivos que en un dominio de objetos perpetuamente ofrecidos al examen.

De la misma manera, la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza. Se tratará en ella cada vez menos de esos torneos en los que los alumnos confrontaban sus fuerzas y cada vez más de una comparación perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar. Los hermanos de las Escuelas cristianas querían que sus discípulos tuviesen composición todos los días de la semana: el primero de ortografía, el segundo de aritmética, el tercero de catecismo por la mañana y de escritura por la tarde, etc. Además, cada mes debía haber una composición con el fin de designar a quienes merecían someterse al examen del inspector.<sup>13</sup> Desde 1775 existían en la Escuela de caminos y puentes 16 exámenes al año: 3 de matemáticas, 3 de arquitectura, 3 de dibujo, 2 de escritura, 1 de corte de piedras, 1 de estilo, 1 de levantamiento de planos, 1 de nivelación, 1 de medida y estimación de construcciones.<sup>14</sup> El examen no se limita a sancionar un aprendizaje; es uno de sus factores permanentes, subyacentes, según un ritual de poder constantemente prorrogado. Ahora bien, el examen permite al maestro, a la par que transmite su saber, establecer sobre sus

<sup>12</sup> Registre des délibérations du bureau de l'Hotel-Dieu.

<sup>13</sup> J.-B. de La Salle, *Conduite des Écoles chrétiennes*, 1828, p. 160.

<sup>14</sup> Cf *L'enseignement et la diffusion des sciences au XVIII<sup>e</sup> siècle*, 1964, p. 360.

discípulos todo un campo de conocimientos. Mientras que la prueba por la cual se terminaba un aprendizaje en la tradición corporativa validaba una aptitud adquirida—la «obra maestra» autentificaba una transmisión de saber ya hecha—, el examen, en la escuela, crea un verdadero y constante intercambio de saberes: garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro. La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía. Y así como el procedimiento del examen hospitalario ha permitido el desbloqueo epistemológico de la medicina, la época de la escuela «examinatoria» ha marcado el comienzo de una pedagogía que funciona como ciencia. La época de las inspecciones y de las maniobras indefinidamente repetidas en el ejército ha marcado también el desarrollo de un inmenso saber táctico que tuvo su efecto en la época de las guerras napoleónicas.

El examen lleva consigo todo un mecanismo que une a cierta forma de ejercicio del poder cierto tipo de formación de saber.

1) *El examen invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder.* Tradicionalmente el poder es lo que se ve, lo que se muestra, lo que se manifiesta, y, de manera paradójica, encuentra el principio de su fuerza en el movimiento por el cual la despliega. Aquellos sobre quienes se ejerce pueden mantenerse en la sombra; no reciben luz sino de esa parte de poder que les está concedida, o del reflejo que recae en ellos un instante. En cuanto al poder disciplinario, se ejerce haciéndose invisible; en cambio, impone a aquellos a quienes somete un principio de visibilidad obligatorio. En la disciplina, son los sometidos los que tienen que ser vistos. Su iluminación garantiza el dominio del poder que se ejerce sobre ellos. El hecho de ser visto sin cesar, de poder ser visto constantemente, es lo que mantiene en su sometimiento al individuo disciplinario. Y el examen es la técnica por la cual el poder, en lugar de emitir los signos de su potencia, en lugar de imponer su marca a sus sometidos, mantiene a éstos en un mecanismo de objetivación. En el espacio que domina, el poder disciplinario manifiesta, en cuanto a lo esencial, su poderío acondicionando objetos. El examen equivale a la ceremonia de esta objetivación.

Hasta aquí el papel de la ceremonia política había sido dar lugar a la manifestación a la vez excesiva y regulada del poder; era una expresión suntuaria de potencia, un «gasto» a la vez exagerado y codificado en el que el poder recobraba su vigor. La ceremonia se aparejaba siempre, más o menos, al triunfo. La aparición solemne del soberano llevaba consigo algo de la consagración, de la coronación, del retorno de la victoria; ni aun en las fastos funerarios dejaba de desarrollarse como manifestación del despliegue del poder. En cuanto a la disciplina, tiene su propio tipo de ceremonia. No es el triunfo, es la revista, es el «desfile», forma fastuosa del examen. Los «súbditos» son ofrecidos en él como «objetos» a la observación de un poder que no se manifiesta sino tan sólo por su mirada. No reciben directamente la imagen del poder soberano; despliegan únicamente sus efectos—y, por decirlo así, en hueco—sobre sus cuerpos, ahora ya exactamente legibles y dóciles. El 15 de marzo de 1666 pasa Luis XIV su primera revista militar: 18.000 hombres, «una de las acciones más brillantes del reinado», y que se decía haber «tenido a Europa entera en la inquietud». Varios años después se acuñó una medalla para conmemorar el acontecimiento.<sup>15</sup> Lleva en el exergo: «*Disciplina militaris restituta*» y en la leyenda: «*Prolusio ad victorias.*» A la derecha, el rey, adelantado el pie derecho, manda personalmente el ejercicio con un bastón. En la mitad de la izquierda se ven de frente y alineados en el sentido de la profundidad varias filas de soldados; extienden el brazo a la altura del hombro y sostienen el fusil exactamente vertical; adelantan la pierna derecha y tienen el pie izquierdo vuelto hacia el exterior. En el suelo, unas líneas se cortan en ángulo recto, dibujando, bajo los pies de los soldados, grandes cuadrados que sirven de referencia para las diferentes fases y posiciones del ejercicio. Totalmente en el fondo se ve dibujarse una arquitectura clásica. Las columnas del palacio prolongan las constituidas por los hombres alineados y los fusiles verticales, del mismo modo que, sin duda, el embaldosado prolonga las líneas del ejercicio. Pero por encima de la balaustrada que remata el edificio hay unas estatuas, que representan unos personajes bailando: líneas sinuosas, miembros arqueados, paños. Recorre el mármol un movimiento cuyo principio de unidad es armónico. En cuanto a los hombres, están inmovilizados en una actitud uniformemente repetida de filas en filas y de líneas en líneas: unidad táctica. El orden arquitectónico, que libera en su ápice las figuras de la danza, impone en el suelo sus reglas y su geometría a los hombres disciplinados. Las columnas del poder. «Está bien», decía un día el gran duque Miguel, ante el cual se había hecho maniobrar a las tropas, «pero respiran».<sup>16</sup>

Consideremos esta medalla como testimonio del momento en que coinciden de una manera paradójica pero significativa la figura más brillante del poder soberano y la emergencia de los rituales

<sup>15</sup> Sobre esta medalla, cf. El artículo de J. Jacquiot en *Le Club français de la médaille*, 4º trimestre de 1970, pp. 50-54. Lam. 2.

<sup>16</sup> Kropotkine, *Autour d'une vie*, 1902, p. 9. Debo esta referencia a G. Canguilhem

propios del poder disciplinario. La visibilidad apenas soportable del monarca se vuelve visibilidad inevitable de los súbditos. Y esta inversión de visibilidad en el funcionamiento de las disciplinas es lo que habrá de garantizar hasta sus grados más bajos el ejercicio del poder. Entramos en la época del examen infinito y de la objetivación coactiva.

2) *El examen hace entrar también la individualidad en un campo documental.* Deja tras él un archivo entero tenue y minucioso que se constituye al ras de los cuerpos y de los días. El examen que coloca a los individuos en un campo de vigilancia los sitúa igualmente en una red de escritura; los introduce en todo un espesor de documentos que los captan y los inmovilizan. Los procedimientos de examen han ido inmediatamente acompañados de un sistema de registro intenso y de acumulación documental. Constitúyese un «poder de escritura» como una pieza esencial en los engranajes de la disciplina. Sobre no pocos puntos, se modela de acuerdo con los métodos tradicionales de la documentación administrativa. Pero con técnicas particulares e innovaciones importantes. Unas conciernen a los métodos de identificación, de señalización o de descripción. Era el problema del ejército cuando había que encontrar a los desertores, evitar la repetición en los alistamientos, corregir los estados ficticios presentados por los oficiales, conocer los servicios y el valor de cada uno, establecer con certeza el balance de los desaparecidos y de los muertos. Era el problema de los hospitales, donde había que reconocer a los enfermos, expulsar a los simuladores, seguir la evolución de las enfermedades, verificar la eficacia de los tratamientos, descubrir los casos análogos y los comienzos de epidemia. Era el problema de los establecimientos de enseñanza, donde había que caracterizar la aptitud de cada cual, situar su nivel y su capacidad, indicar la utilización eventual que se podía hacer de él: «El registro sirve para recurrir a él en el tiempo y lugar oportunos, para conocer las costumbres de los niños, su adelanto en el camino de la piedad, en el catecismo, en las letras, según el tiempo de la Escuela, su espíritu y juicio que encontrará marcado desde su entrada.»<sup>17</sup>

De ahí la formación de toda una serie de códigos de la individualidad disciplinaria que permiten transcribir homogeneizándolos los rasgos individuales establecidos por el examen: código físico de la señalización, código médico de los síntomas, código escolar o militar de las conductas y de los hechos destacados. Estos códigos eran todavía muy rudimentarios, en su forma cualitativa o cuantitativa, pero marcan el momento de una «formalización» inicial de lo individual en el interior de las relaciones de poder.

Las otras innovaciones de la escritura disciplinaria conciernen a la puesta en correlación de estos elementos, la acumulación de los documentos, su puesta en serie, la organización de campos comparativos que permiten clasificar, formar categorías, establecer medias, fijar normas. Los hospitales del siglo XVIII han sido en particular grandes laboratorios para los métodos escriturarios y documentales. El cuidado de los registros, su especificación, los modos de transcripción de los unos a los otros, su circulación durante las visitas, su confrontación en el curso de las reuniones regulares de los médicos y de los administradores, la transmisión de sus datos a organismos de centralización (ya sea en el hospital o en la oficina central de los hospicios), la contabilidad de las enfermedades, de las curaciones, de los fallecimientos al nivel de un hospital, de una ciudad, y en el límite de la nación entera, han formado parte integrante del proceso por el cual los hospitales han estado sometidos al régimen disciplinario. Entre las condiciones fundamentales de una buena «disciplina» médica en los dos sentidos de la palabra hay que tener en cuenta los procedimientos de escritura que permiten integrar, pero sin que se pierdan, los datos individuales en unos sistemas acumulativos; hacer de modo que a partir de cualquier registro general se pueda encontrar un individuo y que, inversamente, cada dato del examen individual pueda repercutir en los cálculos de conjunto.

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

Importancia decisiva por consiguiente de esas pequeñas técnicas de notación, de registro, de constitución de expedientes, de disposición en columnas y en cuadros que nos son familiares pero que han permitido el desbloqueo epistemológico de las ciencias del individuo. Se tiene, sin duda, razón al plantear el problema aristotélico: ¿es posible, y legítima, una ciencia del individuo? A gran problema, grandes soluciones quizá. Pero hay el pequeño problema histórico de la emergencia, a fines del siglo XVIII, de lo

---

<sup>17</sup> M.I.D.B., *Instruction méthodique pour l'école paroissiale*, 1669, p. 64.

que se podría colocar bajo la sigla de ciencias «clínicas»; problema de la entrada del individuo (y no ya de la especie) en el campo del saber; problema de la entrada de la descripción singular, del interrogatorio, de la anamnesis, del «expediente» en el funcionamiento general del discurso científico. A esta simple cuestión de hecho corresponde sin duda una respuesta sin grandeza: hay que mirar del lado de esos procedimientos de escritura y de registro, hay que mirar del lado de los mecanismos de examen, del lado de la formación de los dispositivos de disciplina, y de la formación de un nuevo tipo de poder sobre los cuerpos. ¿El nacimiento de las ciencias del hombre? Hay verosímelmente que buscarlo en esos archivos de poca gloria donde se elaboró el juego moderno de las coerciones sobre cuerpos, gestos, comportamientos.

3) *El examen, rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada individuo un «caso»*: un caso que a la vez constituye un objeto para un conocimiento y una presa para un poder. El caso no es ya, como en la casuística o la jurisprudencia, un conjunto de circunstancias que califican un acto y que pueden modificar la aplicación de una regla; es el individuo tal como se le puede describir, juzgar, medir, comparar a otros y esto en su individualidad misma; y es también el individuo cuya conducta hay que encauzar o corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir, etc.

Durante mucho tiempo la individualidad común—la de abajo y de todo el mundo—se ha mantenido por bajo del umbral de descripción. Ser mirado observado, referido detalladamente, seguido a diario por una escritura ininterrumpida, era un privilegio. La crónica de un hombre, el relato de su vida, su historiografía relatada al hilo de su existencia formaban parte de los rituales de su poderío. Ahora bien, los procedimientos disciplinarios invierten esa relación, rebajan el umbral de la individualidad descriptible y hacen de esta descripción un medio de control y un método de dominación. No ya monumento para una memoria futura, sino documento para una utilización eventual. Y esta descriptibilidad nueva es tanto más marcada cuanto que el encuadramiento disciplinario es estricto: el niño, el enfermo, el loco, el condenado pasarán a ser, cada vez más fácilmente a partir del siglo XVIII y según una pendiente que es la de los mecanismos de disciplina, objeto de decisiones individuales y de relatos biográficos. Esta consignación por escrito de las existencias reales no es ya un procedimiento de heroicización, funciona como procedimiento de objetivación y de sometimiento. La vida cuidadosamente cotejada de los enfermos mentales o de los delincuentes corresponde, como la crónica de los reyes o la epopeya de los grandes bandidos populares, a cierta función política de la escritura; pero en otra técnica completamente distinta del poder.

El examen como fijación a la vez ritual y «científica» de las diferencias individuales, como adscripción de cada cual al rótulo de su propia singularidad (en oposición a la ceremonia en la que se manifiestan los estatutos, los nacimientos, los privilegios, las funciones, con toda la resonancia de sus marcas), indica la aparición de una modalidad nueva de poder en la que cada cual recibe como estatuto su propia individualidad, y en la que es estatutariamente vinculado a los rasgos, las medidas, los desvíos, las «notas» que lo caracterizan y hacen de él, de todos modos, un «caso».

Finalmente, el examen se halla en el centro de los procedimientos que constituyen el individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber. Es el que, combinando vigilancia jerárquica y sanción normalizadora, garantiza las grandes funciones disciplinarias de distribución y de clasificación, de extracción máxima de las fuerzas y del tiempo, de acumulación genética continua, de composición óptima de las aptitudes. Por lo tanto, de fabricación de la individualidad celular, orgánica, genérica y combinatoria. Con él se ritualizan esas disciplinas que se pueden caracterizar con una palabra diciendo que son una modalidad de poder para el que la diferencia individual es pertinente.

[...]