

# LA PEDAGOGÍA DEL PODER<sup>1</sup>

## *The power's pedagogy*

Claudia MÖLLER  
*Universidad de Salamanca*

Fecha de aceptación de originales: Febrero de 2003  
Biblid. [0212-0267 (2002) 21; 241-260]

RESUMEN: La propuesta que presento tiene un gran objetivo general: estudiar y evaluar una pedagogía del poder —o múltiples—, unas técnicas del poder, unas prácticas. Para ello, propongo al lector poner a funcionar un grupo de presupuestos teóricos y metodológicos, provenientes del campo de la historia para ser aplicados también en el espacio de la historia de la educación en un estudio de caso concreto, Castilla en la época del emperador Carlos I, en función del análisis de dos grandes macrorrealidades que aún hoy perviven: la estructura del Estado y el espacio creado en sus relaciones con la universidad. Para la época seleccionada (la primera mitad del siglo XVI), estaríamos en presencia de un Estado monárquico con un poder «casi» incuestionable, y una universidad como la de Salamanca, referente indiscutible de la república de las letras del momento, tanto si la observamos en la península Ibérica como fuera de ella. Estas relaciones, estudiadas por ejemplo desde la historia de las familias de poder, o desde la microhistoria, pueden darnos como resultados nuevas perspectivas que nos encaminen hacia una nueva historia de la educación, hacia una historia cultural de la universidad y hacia una reflexión sobre un concepto interesante como el de pedagogía del poder.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía, poder, historia, educación, familias de poder, microhistoria, Carlos I, Universidad de Salamanca.

ABSTRACT: The proposal made in this paper has a great goal: to study and evaluate a pedagogy of power —or many—, its techniques and its practices. In order to achieve this goal it makes the following proposal for the reader: putting to work a set of theoretical and methodological proposals taken from the field of history in order to apply them in a concrete case: the Castilla at the times of emperor Carlos I. This study will be made through the analysis of two macrorealities still present in our times:

<sup>1</sup> Ésta es una versión resumida y orientada hacia la historia de la educación, de una más amplia presentada en el Curso de la Universidad de Verano de la Universidad de Alcalá de Henares, llevado a cabo en Sigüenza en julio de 2000.

the structure of the State and the space created through its relationship with the university. This set us in the first half of the XVI century with a monarchic State with a nearly unquestionable power and a university like the University of Salamanca as a unquestionable worldwide reference of the republic of letters in that stage of history. Those relationships studied from the point of view of the history of the families of power, or from a microhistorical point of view can bring us as results new point of view that will lead us to a new history of education, to a cultural history of the university and to a reflexion about an interesting concept such as the families of power.

KEY WORDS: Pedagogy, power, history, education, family of power, microhistory, Charles I, University of Salamanca.

## Introducción

**H**OY ASISTIMOS a la proliferación indiscriminada de «pedagogías del...»: ocio, dolor, de la economía, de la no-violencia, de la coeducación, del encuentro, de la inadaptación social...<sup>2</sup>.

La pedagogía del poder se nos puede presentar tanto como una pedagogía especial, al igual que la pedagogía del ocio, de la animación sociocultural, comunitaria, de los medios de comunicación social, laboral, de la animación socioeconómica, de la educación de adultos, ambiental, etc.; cuanto como una pedagogía más general, capaz de brindarnos un contexto interesantísimo para los futuros estudios en materia de educación, sea desde un punto de vista teórico como práctico.

Así, el planteamiento de estas pedagogías especiales no es más que la expresión de las posibilidades de desarrollo que han tenido la pedagogía o la historia, para analizar los nuevos fenómenos que iban apareciendo en la sociedad y que requerían un análisis.

También se debe destacar que asistimos a una suerte de *take off* en materia de pedagogía y de educación planteadas en conexión con otras disciplinas, y en especial con la reina —o la cenicienta— de las Ciencias Sociales y Humanas: la historia. Pero también es verdad que este despegue se ha dado de una forma un tanto desordenada, y con una ausencia importante de reflexión teórica-conceptual-empírica que lo acompañe; aunque como siempre, las honrosas excepciones son las que vienen a confirmar la regla<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> El lector puede comprobar lo dicho, haciendo una breve incursión por las bibliotecas y consultando sus catálogos. Verá como al proponer como buscadores a las palabras «pedagogía de o del», se encontrará con más de un centenar de publicaciones de todas las épocas, pero que se han visto incrementadas en los últimos tiempos.

<sup>3</sup> En este sentido, para citar sólo un ejemplo pero muy representativo, menciono la producción del profesor Agustín Escolano en la que sí vemos lo que creo debe ser una verdadera historia de la educación. Tampoco puedo dejar de citar la línea emprendida por la profesora Águeda Rodríguez Cruz y quienes han sido sus discípulos más distinguidos: tal el caso de las propuestas del profesor Pedro Alonso Maraño y de Francisco Alejo Montes. Obviamente, la que llamo «escuela de Salamanca», es una de las que más se están preocupando por estas cuestiones, investigadores como José María Hernández Díaz, o Leoncio Vega Gil —una vez más acotando mucho nombre y temas—, pueden ser considerados como personas de magisterio en estas cuestiones, unidos claro está, a los ya citados.

En esta línea de nuevos aportes, las reflexiones de los pedagogos que transitan por la historia, y las de los historiadores que transitan por la educación y la pedagogía, creo que han abierto interesantes problemáticas, que luego retomaré en la primera parte de este estudio<sup>4</sup>.

Aquí me propongo reflexionar sobre una especie de pedagogía general pero a la vez específica —depende del lugar de observación que se adopte—: la pedagogía del poder, y para ello tomo como punto de partida, pero también de llegada a una estación intermedia, la tesis planteada bajo el título: *La pedagogía del poder. Actitudes revolucionarias en los claustros salmantinos en la época de la monarquía de Carlos V*.

En este trabajo no me proponía reflexionar sobre materias concretamente pedagógicas, ya que desde mi punto de vista era un trabajo eminentemente histórico donde la cuestión de la pedagogía era una de las tantas materias que se abordaban, pero no se constituía en su centralidad; pero el profesor Pedro Alonso Marañón, supo hacer una lectura de este trabajo, que vino a inspirar esta presentación.

En *La pedagogía del poder*, presenté un análisis de la cuestión del poder en la época de la monarquía del emperador Carlos V, medido a través de uno de sus principales mecanismos: la pedagogía con que se implementa.

Uno de los objetivos centrales era analizar la monarquía española en versión castellana —en la primera mitad del siglo XVI—, y a una de las tantas instituciones que formaban parte de esa organización política: la Universidad de Salamanca. Se intentó mostrar cómo el Estudio salmantino se ubicaba en el marco más amplio del poder en la época descrita, presentándolo como un centro de oposición.

Para cumplir con este fin reconstruí las relaciones entre el Estudio y el Emperador y su Corte, a través de la observación de lo que he dado en llamar entornos de poder, lugares de encuentro de los heraldos de ambos proyectos: los visitadores reales, como agentes del monarca, y los miembros de la salmantina.

En función de este esquema general, presenté un estudio específico de la oposición construida por parte del Estudio: la participación de varios de sus miembros —profesores, estudiantes, autoridades y oficiales— en las Comunidades de Castilla, lo cual traerá como consecuencia la formación de un campo de contrapoder por parte de la Universidad de Salamanca, que repercutirá en su posición dentro del nuevo esquema de poder que se erigirá en la época de Carlos V.

Ahora bien, dejando por un momento a un lado el contenido de lo que se proponía en *La pedagogía del poder*, he de decir que éste es un tema con perfiles cronológicos muy bien determinados, pero conceptualmente con una aplicabilidad atemporal; o sea, que el enfoque metodológico asumido permite aplicar su generalidad a múltiples y diversos contextos, entre ellos el más actual y contemporáneo, y aquí creo que reside uno de los mayores aportes realizados<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> En la línea de los historiadores, las propuestas de R. Chartier, J. Revel, L. Stone, por citar a algunos de los más representativos, creo que hoy deben ser retomadas con entusiasmo si se quiere avanzar en este sentido.

<sup>5</sup> MÖLLER, C.: *La pedagogía del poder. Actitudes revolucionarias en los claustros salmantinos en la época de la monarquía de Carlos V*, tesis doctoral, Salamanca, 1999. Cfr. MÖLLER, C.: *Comuneros y universitarios: hacia la construcción del monopolio del saber*, Buenos Aires-Madrid, 2004.

<sup>6</sup> Esta opinión la ha expresado públicamente el profesor Alfredo Jiménez Eguizábal, catedrático de la Universidad de Burgos, cuando formó parte en su día, del tribunal asignado a mis defensas del Grado por Salamanca, y de la tesis doctoral respectivamente.

En este trabajo no pretendo relatar o resumir la tesis presentada en septiembre del 99 —entre otras cosas porque ésta es una labor que ya está realizada—<sup>7</sup>, sino que pretendo rescatar la versión eminentemente pedagógica del mismo, y en función de ello, reflexionar más teórica y conceptualmente —pero apoyada en una gran cantidad de datos empíricos— sobre la pedagogía del poder en general, pero aplicada en esta oportunidad a un estudio de caso particular, intentado medir una de las posibles consecuencias prácticas de su implementación: la importancia del contrapoder del saber; escudriñando una estrategia de interacciones basada en una apoyatura metodológica importante y unida a la vez a una justificación teórica, antropológica y filosófica que contribuya a describir la normatividad y aplicabilidad de la pedagogía.

Debemos orientarnos hacia una nueva historia de la educación y de la pedagogía. Así, este trabajo habla de la pedagogía en el contexto de la historia de la educación, pero entendida de otra manera, no desde la perspectiva de los educadores o pedagogos, sino desde mi perspectiva como historiadora.

Lamentablemente hoy podemos observar que la historia de la educación adolece de los mismos problemas y sobre todo carencias, que la vieja historia de las ideas o la vieja historia política. Un buen ejemplo de ello, no tanto por actual sino por representativo, es el trabajo compilado por L. Volpicelli<sup>8</sup>, cuando en el volumen n.º 8 dedicado a la historia, aparecen originales subtitulados como la pedagogía de la patristica, de la escolástica, del humanismo, etc. Pero ¿con qué nos encontramos cuando nos adentramos en la reflexión? Con que se nos cuenta un poco —y muchas veces de manera incompleta— la historia del período seleccionado, y luego se procede a buscar a autores de la época tomada como testigo, y las reflexiones que éstos realizaran en materias pedagógicas y educativas.

¿Esto está mal? No, pero es necesario que la historia de la educación salga de ese letargo y aproveche todos los avances que la historia viene produciendo, y en ese sentido, las críticas y avances realizados en torno por ejemplo a la nueva historia política<sup>9</sup>, o la importancia y aportes que hoy viene realizando la historia cultural<sup>10</sup>, pueden venir a decirnos muchas cosas.

Este artículo se divide en dos partes. La primera presenta una propuesta de reflexión teórica, metodológica y conceptual; y la segunda presenta un resumen de un estudio de caso aplicado, siguiendo esta nueva propuesta paradigmática. Finalmente cierro el estudio presentando una reflexión en torno al siguiente interrogante ¿Hacia una nueva historia de la educación?

<sup>7</sup> Cfr. MÖLLER, C.: «Carlos V y la Universidad de Salamanca», en CASTELLANO CASTELLANO, J. L. y SÁNCHEZ-MONTES, F. (coords.): *Europeísmo y Universidad. Religión, cultura y mentalidad*, Madrid, 2001, volumen V, pp. 429-460. En lo que se refiere a un estudio de contexto más amplio al respecto, cfr. MÖLLER, C.: «Algunas notas sobre la relación poder-saber: los hombres de letras salmantinos como constructores de entornos de poder en la época de la monarquía de Carlos V», en *Anales de Historia Antigua, Medieval y Moderna*, Universidad de Buenos Aires, 1999, vol. 32.

<sup>8</sup> VOLPICELLI, L.: *La pedagogia. Storia e problemi*, Milano, 1971, vol. 8.

<sup>9</sup> GUERRA, F.: «El renacer de la historia política: razones y propuestas», en AA.VV.: *New History, Nouvelle Histoire. Hacia la Nueva Historia*, Madrid, 1993.

<sup>10</sup> CHARTIER, R.: *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, 1992. *El orden de los libros*, Barcelona, 1994; y *Au bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétudes*, Paris, 1998.

## Primera parte. La pedagogía del poder: teoría, conceptos, métodos

Parto de la hipótesis que considera que el reconocimiento de una pedagogía inherente al poder exige al menos dos condiciones: voluntad y actitud. Y ambas —como de forma refractaria—, nos remiten a la pedagogía, al poder, al poder de la pedagogía y a la pedagogía del poder.

El planteamiento de la cuestión del poder es muy importante. Así, una respuesta posible ante el poder, es la que brinda la pedagogía: la actitud que se desarrolle ante él, y como consecuencia la toma de conciencia llevada a la práctica, teniendo en cuenta además, que esa actitud se desarrolla en un centro de saber, que a la vez está interactuando en una sociedad.

Un interrogante debe acompañar la reflexión ¿cuáles son los principios en los que creo se debe fundamentar la conceptualización de la pedagogía del poder?; y ¿cómo abordar un estudio que contemple la cuestión de la pedagogía del poder?

Presentar un paradigma posible, uno de los objetivos que se proponen aquí, autoriza a hablar de los pasos clásicos que se tienen en cuenta en cualquier investigación que se precie de tal. Como estos pasos pueden consultarse en manuales y estudios específicos, me ahorraré esta tarea, remitiendo al lector a esos estudios concretos<sup>11</sup>.

Pero en estos «pasos» del método científico es donde creemos se halla la médula para presentar a un nuevo paradigma, y es en la indagación de algunos concretos donde debemos entonces detenernos.

Hago referencia en especial a la cuestión de los marcos teóricos, métodos, tratamiento de fuentes, nuevos temas, y planteamiento de preguntas que conduzcan la investigación.

Con respecto a los marcos teóricos. En la introducción presentaba una breve observación sobre el estado de la historia de la educación, al menos en las vertientes que han tratado la cuestión de «la pedagogía de o del...». Pero aquí no me propongo presentar una crítica despiadada, ni ensalzar a los trabajos bien hechos, sino que intentaré presentar posibles marcos teóricos, hoy muy utilizados en la historia y que se echan de menos en la educación. En este sentido, al hablar de marcos teóricos, obviamente debo referirme a métodos, temas, y autores.

Al menos, dos maneras de hacer historia —íntimamente relacionadas— me resultan altamente sugestivas para ser aplicadas al terreno de la historia de la educación. Me refiero a la historia cultural y a la microhistoria, aclarando que una no excluye a la otra.

Entiendo la historia cultural de lo social<sup>12</sup> en función de una reflexión de alcance más general sobre las relaciones recíprocas que mantienen las dos significaciones que espontáneamente se pueden adjudicar al término cultura. Una designa las obras y los gestos que en una sociedad dada son juzgados desde el punto de vista

<sup>11</sup> Cfr. por ejemplo: CARDOSO, C.: *Introducción al trabajo de la investigación histórica*, Barcelona, 1986; ECCO, U.: *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*, Barcelona, 1983; LE GOFF, J. y NORA, P.: *Hacer la historia*, Barcelona, 1980, vol. III; TUÑÓN DE LARA, M.: *Metodología de la historia social de España*, Madrid, 1977; VILAR, P.: *Iniciación al Vocabulario del análisis histórico*, Barcelona, 1982.

<sup>12</sup> CHARTIER, R.: *El mundo como representación*, op. cit.; *El orden de los libros*, op. cit. y *Au bord de la falaise*, op. cit.

estético o intelectual. La otra apunta a las prácticas ordinarias, sin cualidades, que expresan la manera en que una comunidad, cualquiera que sea su escala, vive y analiza su relación con el mundo, con las otras comunidades y consigo misma. Objetos y usos, prácticas y representaciones, sin duda pedagogía.

En este punto es importante detenernos un instante en función de lo que hoy plantean, partiendo de dicha historia cultural de lo social, R. Chartier y P. Burke, mostrando dos posibilidades en la adhesión a este modelo. Según Chartier, podemos escribir la historia cultural empezando con objetos culturales, textos, imágenes, prácticas pero sin asociarlos a determinados grupos sociales, ya que siempre hay una migración de esos objetos; ningún grupo social en esencia es propietario de un objeto cultural. La diferencia entre los grupos sociales está dada por la manera en que se apropian de determinados objetos culturales. Para Burke, sin embargo, todo debe comenzar en los grupos sociales, preguntándose sobre la lógica de la apropiación, la lógica que subyace a los usos, y esto es lo que determina el cambio en la estratificación cultural.

Así, atendiendo a estos dos puntos de vista, aquí propongo un tercero: observar la no estratificación social de los objetos culturales pero teniendo en cuenta la estratificación de los usos culturales; y a la vez intentar partir tanto del análisis de los grupos sociales como de determinados objetos culturales, no iniciando la observación desde un determinado lugar sino desde ambos.

Dos metodologías pueden auxiliarnos en este trabajo, la propuesta por P. Burke y la propuesta por P. Bourdieu. Para el primero, es necesario partir de lo general —el contexto—, identificar un problema y consubstanciarse con él —ideas *in context*—<sup>13</sup> para luego regresar a lo macro y comprobar lo que preocupaba, encaminados hacia la construcción de una historia total<sup>14</sup>. Para el segundo, cuando se pretenda un estudio de esta naturaleza y cuando se trate de explicar las propiedades específicas de una clase de prácticas, debe buscarse la relación objetiva entre la fracción de los intelectuales en su conjunto y las varias fracciones de la elite de poder, y aquí la información más importante nos la da, según Bourdieu, la forma particular que asume esta relación<sup>15</sup>.

También he creído importantísimos los aportes realizados por la microhistoria, lo cual permite continuar en la línea de la historia cultural de lo social, por las estrechas conexiones establecidas entre las obras de R. Chartier, G. Levi y C. Ginzburg, a juzgar por los propios autores<sup>16</sup>. Pero aquí se deben introducir un

<sup>13</sup> Se presenta la frase en inglés, ya que en la entrevista, el autor consideró que no existía una traducción al español que captara el contenido de lo que se quería decir.

<sup>14</sup> En la entrevista que le realizara en 1996, indicaba que era necesario adoptar como método la siguiente operación: de lo general a lo particular y vuelta a lo general, esto lo ejemplificaba con sus obras: *Cultura y Sociedad en el Renacimiento*; *Venezia y Amsterdam*; *La cultura popular*; *Ensayos de Historia antropológica o antropología histórica*; y finalmente la redacción de una obra sobre el Renacimiento que es en la que se encontraba trabajando por entonces. En este marco decía: «... He vuelto al Renacimiento con una visión más global: será la segunda vez que escriba sobre la Europa total; una vez la cultura de elites, otra la cultura popular, luego la circularidad entre ambas y... otra vez el Renacimiento: en cierto sentido será un círculo», en MÖLLER, C.: «Entrevista a Peter Burke», *Revista del PRIMED-CONICET*, Buenos Aires (1997); y la versión corregida por el propio Burke, cfr. MÖLLER, C.: «Entrevista a Peter Burke», *Revista Clío*, Madrid, n.º 17 (2000): <http://clio.rediris.es/numero017.htm>.

<sup>15</sup> BOURDIEU, P.: *Campo del poder y campo intelectual*, Buenos Aires, 1983.

<sup>16</sup> En este sentido, al tratarse de buenos amigos, he podido preguntarles *in extenso* sobre sus coincidencias y divergencias.

grupo de precisiones. La microhistoria puede representar una posibilidad de discusión o de camino común acerca de la relación entre los determinantes sociales de la acción y de la producción cultural. Sin embargo, se trata de una cuestión compleja, porque hay dos versiones completamente diversas de la microhistoria.

La primera es una dimensión de historia social. Estudiar un caso, un ejemplo, es una manera de reconstruir, a un nivel muy preciso, mecanismos que funcionan en una sociedad dada. Es la versión de Giovanni Levi, una versión que representa el pasar de una historia social, entendida como historia de la jerarquía social, a una historia de la construcción del mundo social, a través de negociaciones, conflictos, y toda una movilidad en la construcción de lo social. Estos mecanismos, sólo pueden estudiarse si se reduce el terreno de la observación<sup>17</sup>.

La segunda versión es la de Carlo Ginzburg. En este caso la microhistoria es utilizada para ver lo que Ginzburg llama, en su libro *Storia Notturna*, las anomalías<sup>18</sup>. A través de lo que no es normal, es posible ver estructuras fundamentales, que generalmente están escondidas, pero que se revelan por medio de la excepcionalidad de un caso. La intención no es reconstruir la sociedad en la cual estas anomalías aparecen, sino llegar a través de ellas a un zócalo, que puede ser cultural, de una dimensión inmensa. Así Ginzburg, en este libro, llega de cierta manera a estructuras fundamentales, de todas las culturas, y para algunos parece alejarse de la microhistoria.

Por lo tanto, es difícil hablar de la microhistoria como si fuera una perspectiva historiográfica homogénea, única y con usos similares. Estas dos versiones presentadas son diferentes. Actualmente en España hay historiadores, como Jaime Contreras, que siguen el camino de Levi, al proponer una nueva forma de la historia social en la cual se restituye lo que había desaparecido con la historia social tradicional, a la francesa. En primer lugar, una dimensión del papel de los individuos, que no es un papel sin coacciones, pero que permite la puesta en práctica de tácticas y estrategias personales, que utilizan modelos colectivos. En segundo lugar, esta nueva historia social restituye la movilidad en la construcción de los lazos sociales, que no son jerarquías fijas, sino siempre movimientos de conflicto, de negociación o de acuerdo.

Por tanto, creo con Chartier que éste es un modelo para comprender el mundo social, que puede ser muy útil, en una perspectiva social de la cultura como la que aquí se intenta trabajar. Por lo que estas tres versiones no se autoinvalidan entre sí. De cualquier manera, no animo a presentar estructuras fundamentales para todas las culturas, a la manera de Ginzburg, pero de su método sí creo que es válido retomar esas anomalías, y no únicamente a través de ellas llegar a reconstruir una sociedad completa. Pienso que esas anomalías pueden conducirnos a reconstruir una parte de esa sociedad, y que tal vez puedan ayudar a ampliar la mirada en los análisis sobre el tema, para otras sociedades y otros tiempos, pero de ninguna manera creo que este modelo que se propone para tener en cuenta, pueda ser extensivo *stricto sensu* a otros casos. Así,

<sup>17</sup> LEVI, G.: *La herencia inmaterial. La historia de un exorcista piemontés del siglo XVII*, Madrid, 1989; y LEVI, G.: *Sobre Microhistoria*, Buenos Aires, 1993.

<sup>18</sup> Cfr. dos propuestas en: GINZBURG, C.: *Historia nocturna. Un desciframiento del Aquellarre*, Barcelona, 1991; GINZBURG, C.: *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*, Torino, 1976.

el paradigma indiciario<sup>19</sup> puede auxiliarnos en una parte de nuestra tarea, pero tal vez no con el mismo fin que el que persigue C. Ginzburg. Por lo tanto, microhistoria en la línea de Levi, Contreras y Chartier, con sus métodos y sus propuestas, pero balanceada con la evaluación de ciertas anomalías —con las propuestas de Ginzburg, sin perseguir exactamente los objetivos de este último—, puede ser una línea a seguir intermedia.

Pero en relación con el poder encontramos también temas y propuestas más que interesantes y susceptibles de ser aplicadas a la historia de la educación. Me refiero a la historia de la familia y a la historia de los libros, ejemplos de líneas de estudio, sin ninguna duda de suma utilidad para un historiador de la educación.

Con respecto a la primera y subrayando que la cuestión de las relaciones es otro gran tema a tener en cuenta, es que se debe decir que por lo mismo, la historia de la familia, al situarse en el eje del sistema de las relaciones sociales<sup>20</sup>, se convierte en una cuestión insoslayable.

Según Chacón, la historia de la familia se encuentra en una compleja situación, ya que es consciente de su enorme trascendencia como método de aproximación a la comprensión y explicación del sistema de relaciones sociales en el Antiguo Régimen, y a la vez de la dificultad de encontrar ese problemático camino de síntesis e interrelación, entre las distintas variables que forman parte de su estudio y análisis.

Así, es necesario aportar tanto teoría como investigaciones. Ahora bien, existen distintas maneras de abordar el estudio de la familia, y por lo mismo creo más que necesario hacer un breve muestreo de las diferentes maneras de hacerlo, y como consecuencia llegar a perfilar mi propuesta, tal como lo vengo presentando.

Durante más de diez años la discusión sobre la historia de la familia ha construido geografías totalmente cerradas en la definición funcional y estructural, sin que se hallaran explicaciones menos mecánicas de las reglas que diferencian las características de cada tipo y sus transformaciones. Me refiero a la amplia producción historiográfica que ha seguido a la interpretación hecha por Parsons<sup>21</sup>, pero que hunde sus raíces en la sociología del siglo XIX, y en Le Play en especial. La crítica hecha por Laslett ha suscitado ásperas controversias, pero sustancialmente ha mostrado la imprecisión de hecho, de esta visión evolucionista: la familia nuclear ha sido el modelo predominante de la sociedad europea desde la Edad Media<sup>22</sup>.

Tiempo después, la investigación sobre la historia de la familia se ha hecho más rígida en esta polarización, aunque ampliando el análisis sobre los condicionamientos culturales, psicológicos y económicos, sobre las diferencias entre zonas, sobre el ciclo de la vida. Una gran cantidad de estudios se han publicado desde

<sup>19</sup> El paradigma indiciario, propuesto por C. Ginzburg, puede ser una guía importante: el método detectivesco implementado por Holmes, tratando de hallar la huella, la anormalidad, introduciendo la intriga, entendida como una operación de conocimiento que no pertenece al orden de la retórica, sino que plantea como central la posible inteligibilidad del fenómeno histórico, en su realidad borrada, a partir del cruce de sus huella accesibles. Cfr. GINZBURG, C.: *Mitos, emblemas e indicios. Morfología e Historia*, Barcelona, 1989.

<sup>20</sup> CHACÓN JIMÉNEZ, F. y HERNÁNDEZ FRANCO, J. (eds.): *Poder, familia y consanguinidad en la España del Antiguo Régimen*, Barcelona, 1992.

<sup>21</sup> PARSONS, T. y BALES, R.: *Family, Socialization and Interaction Process*, N. York, 1955.

<sup>22</sup> LASLETT, P. y WALL, R. (eds.): *Household and Family in Past Time*, Cambridge, 1972.

1972, sintetizados por ejemplo por Anderson<sup>23</sup>, y por Godoy<sup>24</sup>. Pero la discusión siempre ha estado ligada a la tipología interna de la familia; poca atención se ha dirigido a la red de relaciones externas en la que la familia está inmersa, por la que está condicionada y por la que asume significado; una perspectiva que todavía está ausente en Wall, Robin y Laslett<sup>25</sup>, que justamente presenta una más precisa geografía europea de la tipología propuesta 10 años antes.

La larga discusión sobre la familia como unidad de residencia ha dejado abierto un amplio campo de investigación —sociológicamente de gran relevancia— que es el de las estrategias mantenidas en cooperación por diversos núcleos. Me parece que una serie de preguntas sobre la evolución de la familia debería ya dirigirse en esa dirección: la separación de la familia corresidente es quizás una tendencia creciente a largo plazo, aunque la forma familiar dominante —en apariencia— no cambia.

La historia de la familia, por consiguiente, ha de ser contextualizada: la familia aislada nos da informaciones a menudo sesgadas, incluso en el sentido en que nos permite suponer una igualdad de condiciones entre iguales que no se consigue confirmar si uno no se sitúa en un cuadro más complejo. La familia de hecho, como conjunto de parientes y aliados cooperantes, no se estructura como un grupo uniforme de individuos con deberes y derechos iguales, sino como conjunto diferenciado y jerarquizado aunque fuertemente cohesionado: bajo el marco de la autoridad reconocida de un cabeza de familia, actúan núcleos dedicados a actividades diferenciadas pero complementarias, en un cuadro que mezcla aspectos de igualdad y de desigualdad para conservar las propiedades unidas, los estatus sociales iguales, y las alianzas comunes y dirigidas a un interés colectivo, más allá de las vicisitudes y de las características desiguales de cada grupo concreto en la clase social, de cada individuo en su núcleo.

En España, la historia de la familia y la manera de abordarla tiene interesantes representantes. Para Chacón, la cuestión del parentesco y la consanguinidad es uno de los problemas menos conocidos y que deben ser analizados. ¿Cómo? Relacionando la cuestión con el matrimonio y la problemática que encierra: el patrimonio y la transmisión de la propiedad, el papel del mercado como matizador de los sistemas de transmisión, la cuestión de la herencia inmaterial, es decir, del prestigio como elemento estructural, integrador y estabilizador del orden social del Antiguo Régimen, y las interconexiones de la propia célula familiar con su correspondiente red clientelar. Pero este autor, uno de los más comprometidos con esta temática en España, considera que tampoco hay que exagerar, y que la familia no es el único modo de estudiar la cuestión del poder, aunque considera que bien podría estar en la base.

En esta línea, Francisco Marcos considera que la afinidad y el parentesco tuvieron una importancia capital en las relaciones de poder en la Edad Moderna, ya que la asistencia mutua integraba a los individuos y a sus familias en un entramado más complejo de relaciones, que pueden contribuir a explicar el funcionamiento del poder. En este marco este autor se interesa por los sistemas de dominación

<sup>23</sup> ANDERSON, M.: *Approaches to the History of the Western Family, 1500-1914*, Londres, 1980.

<sup>24</sup> GODOY, J.: *The development of the family and marriage in Europe*, Cambridge, 1983.

<sup>25</sup> WALL, R.; ROBIN, J. y LASLETT, P.: *Family, Forms in Historical Europe*, Cambridge, 1983.

que se empleaban en este complejo entramado, que en cierta medida choca con la visión centralista y homogénea de las organizaciones estatales posteriores, pero que apareció y se mantuvo sólidamente en los primeros siglos de la Edad Moderna. Por otra parte, su estudio sobre Logroño<sup>26</sup>, considera que le ofrece la posibilidad de estudiar las relaciones de poder.

Así, por sus objetivos y por su marco de referencia, este trabajo me ha parecido sumamente estimulante, ya que, como el estudio de caso que se incluye al final de este trabajo, ha tomado para el análisis a una ciudad —Logroño— considerando que lo local no es sólo un elemento nutriente, y más o menos pintoresco, del concepto general de organización social, sino una realidad que se imbrica en su propio seno, y esto nos remite y conecta otra vez con las propuestas de la microhistoria.

Para cerrar este grupo de reflexiones, no puedo dejar de remitir al lector a un conjunto de debates sobre este tema que terminan por completar el panorama y dar pistas certeras sobre métodos y problemas a resolver. Me refiero al conjunto de artículos aparecidos en la Revista *Studia Historica*, n.º 18<sup>27</sup>.

Otra propuesta interesante en relación con la pedagogía del poder y los posibles temas a desarrollar, nos la ofrece la historia del libro, de los textos, de las lecturas: proceso básico en la historia cultural y pedagógica<sup>28</sup> y, por qué no, de la civilización<sup>29</sup>. Sobre la pregunta ¿qué es la historia del libro?, o mejor ¿qué es la historia del libro en tanto que historia cultural?, se podría elaborar un estado de la cuestión interesante, pero creo que mejor aún es enunciar lo que no es la historia del libro —o no debiera ser—.

El tema de la centralidad y de la afirmación del libro en el ámbito de una historia compleja de la civilización de lo escrito es retomada en dos obras, a las que se debe una general renovación de la historia del libro como perspectiva y como método: *La aparición del libro*, de L. Febvre y Henri-Jean Martin, publicada en París en 1958, y *The Gutenberg Galaxy*, del estudioso canadiense Herbert Marshall Mc Luhan, editada en Toronto en 1962, ambas diversas en sí mismas. La ideada por Febvre y compuesta por Martin, se apoya en el tema del libro como revolucionario y positivo fermento de civilidad, en continuo movimiento entre las diversas regiones de Europa, la otra —más sociológica-filosófica— está guiada por una idea central: la modificación profunda de las actitudes mentales que fue introducida por el libro en el hombre europeo del Renacimiento y de la Reforma.

R. Darnton caracteriza las distintas orientaciones que vienen dando a la historia del libro, los especialistas franceses y británicos, en los siguientes términos:

De manera bastante paradójica los franceses que se han afanado muy especialmente en sacar la historia del libro del dominio de la pura erudición, parecen haberse desinteresado de los procesos de producción y distribución. La investigación francesa tiende a ser estadística y sociológica. Se plasma generalmente en visiones de conjunto

<sup>26</sup> BURGOS ESTEBAN, F.: *Los lazos del poder. Obligaciones y parentesco en una elite local castellana en los siglos XVI y XVII*, Valladolid, 1994.

<sup>27</sup> Cfr. Revista *Studia Historica. Historia Moderna*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, vol. 18 (1998).

<sup>28</sup> ESCOLANO, A.: *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Madrid, 1992.

<sup>29</sup> PETRUCCI, A.: *Libri, editori e pubblico nell'Europa moderna. Guida storica e critica*, Bari, 1989.

macroscópicas de bibliotecas individuales<sup>30</sup>. Los británicos<sup>31</sup> al contrario, han prolongado sus encuestas hasta los libros de cajas de editores y libreros, y no han trabajado tan sólo en los archivos gubernamentales y notariales. Es posible que, asociando el empirismo británico y el interés de los franceses por la historia social en sus grandes líneas, lleguen los americanos a adoptar una concepción original de la historia del libro<sup>32</sup>.

Pero la alternativa norteamericana, al menos a la manera de Darnton, también tiene lo suyo, y sobre esto volveré al enunciar los ejes de análisis por los que —a mi entender— debe necesariamente transcurrir la historia del libro. De todos modos a manera de introducción, diré que la cuestión del subjetivismo y la gran importancia dada al lector en su proceso de interpretación, tampoco nos da un panorama demasiado completo sobre el tema. Si a esto le agregamos la postura enunciada por este autor diciendo: «intentaré ver la operación por la cual las ideas emanan de la cabeza de los filósofos pasando a las manos de los lectores»<sup>33</sup>, nos introducimos en un nuevo problema, que por cierto pone en la mira R. Chartier.

Siguiendo este razonamiento, se ha planteado un debate de cara a la Revolución francesa, ¿los libros pueden hacer una revolución o es la revolución la que hace los libros? Esto implica invertir una cuestión básica. El modelo darntoniano subraya la fuerza de los libros y piensa que los lectores leen los libros como los autores querían que los libros fuesen leídos<sup>34</sup>. Entonces ¿no hay disidencia entre la lectura y el texto? Coincido con R. Chartier en plantear que fue la revolución —en este caso francesa— la que ha hecho los libros; por un lado por la evidencia histórica de que en 1789 había sólo siete prisioneros en la Bastilla, sin embargo allí estaban la mayor parte de los libros clásicos, eran los libros los que estaban *embastillados*. Por el otro, porque las prácticas tienen una importancia que no se puede reducir y explicar únicamente por las circulaciones textuales, se debe tener en cuenta la plataforma sobre la cual se apoyan las representaciones colectivas, que pensadas en términos de interacción e intersección de varias culturas, apela a una serie de identificaciones como las apropiaciones, las comunidades de lectores y tantas otras.

El caso español<sup>35</sup> merece más que una referencia. Al remitir al lector a estados de la cuestión que avanzan lo que hasta el momento se ha producido en España,

<sup>30</sup> En lo que se refiere a la producción francesa, Darnton remite a los trabajos de ESTIVALS, R.: *Le Dépôt légal sous l'Ancien Régime, de 1537 a 1791*, Paris, 1961; y *La Statistique bibliographique de la France sous la Monarchie au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, 1965. También: MARTIN, H. J.: *Libre, pouvoirs et société à Paris au XVII<sup>e</sup> siècle*, Genève, 1969.

<sup>31</sup> En lo que se refiere a la producción británica, el autor remite, entre otros a: CLAIR, C.: *A History of printing in Britain*, London, 1965; PLOMER, H.: *A Dictionary of the printers and booksellers who were at work in England, Scotland and Ireland from 1668 to 1725*, London, 1922; MAXTED, I.: *The London Book Trades, 1775-1800*, Folkestone, 1977.

<sup>32</sup> DARNTON, R.: *L'aventure de l'Encyclopédie. 1775-1800. Un best-seller au siècle des Lumières*, Paris, 1982.

<sup>33</sup> DARNTON, R.: *Gens de lettres, gens du livre*, Paris, 1992.

<sup>34</sup> Ver especialmente para este tema: DARNTON, R.: *La gran matanza de gatos y otros episodios en vísperas de la Revolución Francesa*, México, 1987.

<sup>35</sup> Dos trabajos interesantes nos ofrecen un estado de la cuestión sobre el tema, cfr: LÓPEZ, F.: «Estado actual de la historia del libro en España», *Revista de Historia Moderna. Anales de la Universidad de Alicante* (1984); y MOLL, J.: «Del libro español del siglo XVI», en LÓPEZ VIDRIERO, M. y CÁTEDRA, P.: *El libro antiguo español. Actas del II Coloquio Internacional*, Madrid, 1992. También R. GARCÍA CÁRCEL ofrece un panorama general en el «Prólogo» al *Orden de los libros*, de R. CHARTIER.

me abstengo de detenerme en este punto, pero no quiero dejar de subrayar las nuevas líneas que están ampliando en la actualidad, los trabajos sobre este novedoso campo, ya que para pecar de lo que nos falta habrá tiempo. Las reflexiones sobre la lectura de Ausiàs March en el mercado catalán y castellano, las interpretaciones de Riquer sobre la lectura de *El Quijote*, las ideas de Rico respecto al Lazarillo, la clasificación de los lectores construida por Iris Zabala para el siglo XVIII, el replanteo del concepto de lectura inaugurado por Fernando Bouza para la España de los Austrias, la novedosa tesis recién publicada por Manuel Peña, los trabajos llevados adelante por Pedro Cátedra y María Luisa López Vidriero...

Una vez más me adscribo al modelo charteriano<sup>36</sup>, que no se inscribe en el paradigma francés seleccionado por Darnton para dar cuenta de lo que se ha producido en lo que respecta a la historia del libro. Tampoco propongo una historia cuantitativa del libro, que tanto se ha cultivado en Francia reabriendo el debate de los años setenta (Furió Díaz, Lay, Darnton), y que ha encontrado sus adeptos en España, a pesar de que aún sigan faltando los instrumentos básicos como son las bibliografías completas. Otra vez aquí ofrezco al lector un punto de vista personal que no tiene puntos en común con el estructuralismo sociográfico de esta historia cuantitativa —que partía del supuesto de que las divisiones culturales están necesariamente organizadas de acuerdo a un modelo previamente estratificado (me refiero sobre todo a la producción de F. Furet)—.

Propongo sobrepasar las concepciones tradicionales sobre la cultura popular, eliminando el círculo vicioso en el que tantos historiadores (de Gramsci a Mandrou, pasando por Bajtin) han encerrado la dialéctica de la cultura sabia y la cultura popular.

También intento «recoger el guante» y dar un paso al frente en la búsqueda de nuevas preguntas. Si bien debemos tener en cuenta quiénes, cuántos y qué se lee, es necesario avanzar en el cómo se lee. Por lo tanto los tres ejes que hoy se consideran básicos entre los presupuestos de una nueva historia del libro, es decir los textos, los libros y las prácticas, creo que deben ser instrumentos fundamentales de análisis.

La circulación, o si se quiere la *mise en scène* del escrito impreso y las prácticas de su lectura, se sitúan con todas sus modalidades en el seno de las evoluciones mayores que transforman la civilización europea, o más ampliamente occidental, entre finales de la Edad Media y la época contemporánea<sup>37</sup>. Esto ocurre con el proceso de civilización tal como lo ha identificado N. Elias<sup>38</sup>, y que articula sobre la construcción del Estado moderno y las formaciones sociales que engendra, la mutación de las reglas y de las normas que controlan las conductas individuales.

En la inculcación de estas nuevas coacciones, el impreso juega un papel esencial porque fija y explicita los gestos legítimos y los que ya no lo son, y porque lleva, fuera del mundo estrecho de la Corte, la nueva civilidad enseñada en la escuela. Comprender la forma en que una nueva manera de estar en el mundo ha

<sup>36</sup> CHARTIER, R.: *El orden de los libros*, op. cit.

<sup>37</sup> En esta enunciación sigo los presupuestos planteados por CHARTIER, R.: *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Madrid, 1993.

<sup>38</sup> ELIAS, N.: *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, 1989.

podido imponerse a una sociedad entera, exige por tanto prestar atención a los lugares sociales que la comunican (la Corte, la familia, la escuela, la universidad, la iglesia), pero también a los libros que la transcriben y transmiten, y a sus usos.

Las prácticas de la lectura también están en el centro del proceso que ve, frente a la autoridad del Estado, la aparición de un nuevo espacio público, de una esfera pública política, para utilizar los mismos términos de Jürgen Habermas. Siguiendo a Kant, puede definirse como un espacio de debate y de crítica en el que las personas privadas hacen un uso público de su razón con total igualdad, cualquiera que sea su condición, y sin que pueda ponerse ningún límite al ejercicio de su juicio. Esta esfera pública política es llevada por las formas de sociabilidad, más o menos institucionalizadas, de la edad de las Luces (salones, clubes, cafés, logias, sociedades literarias) y es hecha posible por la circulación del escrito impreso. Oigamos a Kant en su texto de 1734, *Was Ist Aufklärung?*: «Entiendo por uso público de nuestra propia razón aquel que se hace como sabio delante del conjunto del público que lee»<sup>39</sup>. La opinión pública resulta así identificada con una comunidad de lectores, que hacen doble uso del impreso, en la convivialidad cercana de las lecturas en común que cimentan las nuevas formas de la sociabilidad intelectual, y en la reflexión solitaria y sin embargo compartida que autoriza la circulación del libro. Así vista, la historia de la lectura es uno de los temas mayores de un estudio de la constitución de la cultura política moderna, que afirma frente al poder del príncipe la legitimidad de la crítica, y que modela la comunidad cívica sobre la comunicación y la discusión de las opiniones individuales.

La historia del libro convertida en historia de la edición e historia de la lectura, tiene mucho que enseñar sobre la forma en que se transformaron las condiciones del ejercicio del poder, las discrepancias entre los grupos y las clases, las prácticas culturales, las formas de estar en sociedad, y estoy convencida de que emprender un análisis que contenga estos presupuestos, sin ninguna duda nos acerca a la identificación de esas condiciones del ejercicio del poder, un poco más sutiles y mucho más representativas, y con ello a una conceptualización interesantísima de la pedagogía del poder.

En este sentido, se puede seguir avanzando en la conjugación del binomio que contempla la utilización de sugerentes conceptos en la línea de la nueva historia del libro con su materialización, en función principalmente, de un análisis documental.

Por lo mismo, se pueden retomar algunos presupuestos que formulara hace ya varios años C. Ginzburg<sup>40</sup>. Su preocupación por entonces giraba en torno a la cuestión de las clases subalternas en función de las clases dominantes, y se preguntaba ¿hasta qué punto la primera es subalterna de la segunda?; ¿en qué sentido imprime contenidos al menos parcialmente alternativos?; ¿es posible hablar de una circulación entre dos niveles de una cultura? Hoy estamos completamente seguros que atendiendo a la conceptualización que se ha propuesto de cultura, estaríamos en presencia no sólo de varias culturas, léanse culturas populares, culturas sabias, sino que estaríamos en presencia asimismo de diferentes niveles o desniveles en el interior de esas mismas culturas. Así, la búsqueda de testimonios que

<sup>39</sup> Reproducido por CHARTIER, R.: *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, op. cit.

<sup>40</sup> GINZBURG, C.: *Il fromaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio dell'500*, Torino, 1976.

atestigüen esto, es decir, los comportamientos propios de cada grupo o subgrupo, es una tarea realmente importante. Por otra parte, este autor alentaba a estudiar no la cultura producida sino la impuesta, y por lo mismo me pronuncio por realizar un intento en ambas direcciones.

R. Chartier, entre otros, ha retomado esta cuestión, y sobre todo trabajado en la diferenciación entre cultura popular y cultura destinada para el pueblo, que no es lo mismo. En este trabajo no propongo como modelo de análisis ni a individuos particulares, a la manera del Menocchio de Ginzburg, ni a las masas anónimas, a la manera de Furet, tampoco bajo la excusa de tomar como sujetos de análisis a los grupos populares, reducirlos a la pasividad, a la manera de Mandrou.

Está claro que hoy estamos ante una discusión abierta frente a la cuestión del binomio culto/popular, pero a su vez nos encontramos con intentos por salvar esta teoría del foso en función de una cierta circularidad entre ambas semiosferas. Pero no perdiendo de vista la cuestión de los desniveles, o lo que se denominaría como intraniveles culturales, he detectado un problema. Estos debates han pasado por alto un tema que creo crucial: entre la historia de las ideas, o la historia de los grandes pensadores, y la historia de «los otros», creo que se ha olvidado a un segmento importante que muchas veces ha quedado atrapado en el grupo de los sabios, y para el caso español el estudio en este sentido de los estudiantes universitarios manteístas se constituye en un gran tema.

Me parece que ha llegado el momento de plantear otro gran tema. En el marco de la pedagogía del poder, y de acuerdo con lo que se viene exponiendo, una problemática hoy empieza a cobrar importancia: me refiero a las relaciones del poder con el saber. Temas vinculados sin ninguna duda a la cuestión de la educación y de la historia, ya que el saber se imparte en espacios que sin ninguna duda tienen lugar en ámbitos educativos.

M. Foucault consideraba que, en términos generales, en el siglo XVI emerge un programa de gobierno de una forma simultánea y a propósito de cuestiones muy diversas y bajo múltiples aspectos. Por ejemplo, el problema del gobierno de sí mismo, retorno al estoicismo que en el siglo XVI se despliega en torno a la ritualización de cómo gobernarse. Problema también del gobierno del alma y de la vida, que es todo el tema de la pastoral católica y protestante; gobierno de los niños, y por lo cual estaríamos ante la gran problemática de la pedagogía, tal como aparece y se perfila en el siglo XVI; y en fin, el gobierno de los Estados por el Príncipe<sup>41</sup>.

Algunos trabajos específicos, como el de J. Varela, han puesto de relieve en su análisis la cuestión del gobierno de los niños, como tema que no puede ser desvinculado de otros gobiernos con los que está en estrecha vinculación. Así, intentará mostrar cómo tal gobierno se diferencia y especifica al ser puesto en práctica, es decir, al dirigirse a grupos sociales concretos, dando lugar así a la institución de infancias diferenciadas.

En este sentido más bien apunto a enfocar la atención, sobre todo en el estudio de caso que presento, no a la cuestión de la infancia, sino a lo que podría denominarse la última edad de un aprendizaje institucionalizado: el que se realiza en la universidad, ya que creo que es aquí donde se pueden aprender mejor, por un lado, las consecuencias de esa educación de primeras letras, y por el otro, y

<sup>41</sup> FOUCAULT, M.: *Espacios de poder*, Madrid, 1989.

aquí es lo que me interesa, donde se puede evaluar con mayor claridad el beneficio que el conocimiento proporciona a los saberes, lo cual lleva a resaltar, el desarrollo de múltiples prácticas de adoctrinamiento y educación que emergen a partir del siglo XVI. Prácticas que considero, si son evaluadas en el marco universitario, nos acercan mucho más, cronológicamente hablando, a la edad en que se está en mejores condiciones de ejercer el poder o de participar, aunque sea potencialmente en él.

Así, es importante ver cómo es que las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que no sólo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que hacen nacer además formas totalmente nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento. Se puede decir entonces que la historia de los dominios de saber en relación con las prácticas sociales, excluida la preeminencia de un sujeto de conocimiento dado definitivamente, es una de las reflexiones que propongo para este trabajo.

Es importante dirigirse hacia la constitución histórica de un sujeto de conocimiento a través de un discurso tomado como un conjunto de estrategias, que forman parte de las prácticas sociales.

Entre las prácticas sociales en las que el análisis histórico —y lo subrayo, ya que no es otra intención, más que la histórica, la que me guía, y no la lingüística o semántica— permite localizar la emergencia de nuevas formas de subjetividad; digo que entre esas prácticas sociales, las jurídicas por ejemplo, se han venido exhibiendo como las más importantes. Esto último se vincula con un tema que no puede dejar de enunciarse: la cuestión de la verdad.

Existen sitios en los que se forma la verdad y es allí donde se definen un cierto número de reglas de juego, es allí donde podemos ver nacer ciertas formas de subjetividad, ciertos tipos de saber...

Pero cuando hablamos de saber necesariamente debemos remitirnos a una noción que le es próxima y que puede llevarnos a equívocos interpretativos: la cuestión del conocimiento, sobre todo si tenemos en cuenta que será el conocimiento el que proporcione a los saberes grandes beneficios, sobre todo de cara a la pertenencia a la esfera del poder.

No entraré aquí en el debate sobre la preexistencia de un sujeto de conocimiento, o sobre la naturaleza del mismo, pero podríamos considerarlo ciertamente como un tipo de saber. Entonces, ¿cómo aprehenderlo? Desde mi punto de vista, no como filósofos sino como políticos, en el sentido de comprenderlo en sus relaciones de lucha y de poder. Ciertamente ésta es una de las posibilidades, pero pienso que es en las relaciones de lucha y poder —observando la manera como las cosas se oponen entre sí en el intento de dominación— como nos acercaremos a la cuestión del conocimiento, a una historia política del conocimiento.

Occidente será dominado por el gran mito de que la verdad nunca pertenece al poder político, de que el poder político es ciego, de que el verdadero saber es el que se posee cuando se está en contacto con los dioses o cuando recordamos las cosas, cuando miramos hacia el gran sol eterno o abrimos los ojos para observar lo que ha pasado. Con Platón se inicia un gran mito occidental: lo que de antinómico tiene la relación entre el poder y el saber. Si se posee el saber es preciso renunciar al poder; allí donde están el saber y la ciencia en su pura verdad, jamás puede haber poder político. Según Michel Foucault, hay que acabar con este gran mito. Un mito que Nietzsche comenzó a demoler, al mostrar que por detrás de

todo saber o conocimiento lo que está en juego es una lucha de poder. El poder político no está ausente del saber, por el contrario está tramado con éste<sup>42</sup>.

Desde una perspectiva extrapeninsular, desde que M. Foucault reintrodujera la idea de sopesar las relaciones entre el poder y el saber, la producción sobre el tema comenzó a ampliarse. R. Chartier, en la línea de la historia cultural, en una de sus vertientes —como es la historia de la edición— ha realizado uno de los mayores aportes a la cuestión, al igual que P. Bourdieu, y antes que ellos M. de Certeau. J. Verger, pero más especialmente para el caso tardomedieval, también ha retomado la cuestión, y quienes fuera de Francia se hallan vinculados a la escuela de los *Annales*, han hecho lo propio en la pluma de R. Darnton, A. Yates, C. Ginzburg, M. Cuaz, A. Petrucci... De hecho, cuando en febrero de 1998 fui invitada por *L'École des Hautes Études en Sciences Sociales* de París, para dictar un seminario sobre el poder y el saber, varios colegas de distintas universidades habían ofrecido una propuesta similar, aplicada a otras épocas y a otros espacios, lo cual nos informa de la importancia de esta línea de reflexión en la actualidad.

En las sociedades indoeuropeas del Oriente mediterráneo, a finales del segundo, y comienzos del primer milenio, el poder político detentaba siempre cierto tipo de saber. El rey y quienes lo rodeaban administraban un saber que no podía y no debía ser comunicado a los demás grupos sociales, por el solo hecho de detentar el poder. Saber y poder eran exactamente correspondientes, correlativos, superpuestos. No podía haber saber sin poder, y no podía haber poder político, que no supusiera a su vez cierto saber especial.

En el origen de la sociedad griega del siglo V, que es a la vez el origen de nuestra civilización, se produjo un desmantelamiento de esta gran unidad formada por el poder político y por el saber. Sófocles representa la fecha inicial, el punto de eclosión: se hace necesaria la desaparición de esa unión del saber con el poder para garantizar la supervivencia de la sociedad; y así, Edipo funcionará como un hombre de poder, que no sabía porque podía demasiado.

Evidentemente esta cuestión llega a nuestra época mucho antes de lo que la hace aparecer Nietzsche históricamente, porque en la primera mitad del siglo XVI, y con la investigación que presento en el segundo apartado, se puede observar que detrás de todo saber o conocimiento lo que está en juego es una lucha de poder, y que el poder político no está ausente del saber sino que por el contrario, está tramado con éste. Para nuestro estudio de caso, no se trata tanto de que el poder sepa, cuanto que el saber pueda, y como consecuencia, que el poder como mínimo se haga con el saber, léanse las universidades y sus integrantes.

En síntesis, la propuesta que presento tiene un gran objetivo general: estudiar y evaluar una pedagogía del poder, unas técnicas del poder, unas prácticas. Todo lo cual autoriza a presentar en la aplicación del modelo o los modelos, a pedagogías del poder, más que a una única pedagogía del poder. Para ello, propongo al lector poner a funcionar todas las propuestas teóricas en un estudio de caso concreto: las Españas, y concretamente la Castilla de la época del emperador Carlos V,

<sup>42</sup> En este punto nos ubicamos en la primera dimensión de la producción foucaultiana: la cuestión del saber. En líneas generales se podría decir que a la primera dimensión pertenecen las obras que van desde la *Historia de la locura* (1961) hasta *El orden del discurso* (1971); están pues incluidas en esta etapa *El nacimiento de la clínica* (1963), *Las palabras y las cosas* (1966) y *La arqueología del saber* (1969), centralizadas en torno al concepto de saber.

para observar cómo se ha podido estudiar la pedagogía del poder y las pedagogías de los poderes, en una época paradigmática en función del estudio de dos grandes macrorrealidades que aún hoy perviven: la estructura del Estado y sus relaciones con la universidad. Para nuestra época (la primera mitad del siglo XVI), un Estado monárquico con un poder incuestionable, y una universidad como la de Salamanca, referente indiscutible de la república de las letras del momento, tanto si la observamos en la Península como fuera de ella.

## Segunda parte. La pedagogía del poder: un estudio de caso

Este estudio de caso<sup>43</sup> presenta un análisis de la cuestión del poder en la época de la monarquía del emperador Carlos V, medido a través de uno de los principales mecanismos en función del cual se pone en marcha: la pedagogía con que se implementa. Creo que es aquí donde se pueden aprehender mejor por un lado, las consecuencias de la educación llamada de primeras letras y por el otro, y aquí lo que me interesa, donde se puede evaluar con mayor claridad el beneficio que el conocimiento proporciona a los saberes, lo cual me lleva a resaltar el desarrollo de múltiples prácticas de adoctrinamiento y educación, que emergen a partir del siglo XVI. Prácticas que considero, si son evaluadas en el marco universitario, nos acercan mucho más —cronológicamente hablando— a la edad en que se está en mejores condiciones de ejercer el poder o de participar —aunque sea potencialmente— en él.

Es importante ver cómo las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que no sólo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que además hacen nacer formas totalmente nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento. Puedo decir entonces que la historia de los dominios de saber en relación con las prácticas sociales es una de las reflexiones centrales que propongo.

Introduje varios interrogantes que intento responder, y en la búsqueda de esas respuestas creo haber dado con la clave vertebradora de esta tesis. ¿Cómo se formaron dominios de saber a partir de las prácticas sociales? ¿De qué modo la Universidad de Salamanca, a través de sus integrantes, dio al saber un valor social, por el cual accedió a importantes instancias de poder y a la vez logró construir al menos un campo de contrapoder?

Ha sido uno de los objetivos centrales analizar la monarquía española en versión castellana, y a una de las tantas instituciones que formaban parte de esa organización política: la Universidad de Salamanca. Se intenta mostrar cómo el Estudio salmantino se ubicaba en el marco más amplio del poder en la época que describimos, presentándolo como un centro de oposición.

Para cumplir con este fin reconstruyo las relaciones entre la Universidad de Salamanca, y el Emperador y su Corte, a través de la observación de lo que he dado en llamar entornos de poder, lugares de encuentro de los heraldos de ambos

<sup>43</sup> En esta segunda parte del trabajo, casi no aparecerán referencias ni bibliográficas ni archivísticas, para ello cfr. MÖLLER, C.: *La pedagogía del poder*, op. cit.; y la versión resumida en: MÖLLER, C.: «Carlos V y la Universidad de Salamanca», op. cit.

proyectos: los visitantes reales, como agentes del monarca, y los miembros de la salmantina.

En función de este esquema general, presento un estudio específico de la oposición construida por parte del Estudio: la participación de varios de sus miembros —profesores, estudiantes, autoridades y oficiales— en las Comunidades de Castilla, lo cual traerá como consecuencia la formación de un campo de contrapoder por parte de la Universidad de Salamanca, que repercutirá en su posición dentro del nuevo esquema de poder que se erigirá en la época de Carlos V.

Para reconstruir el contexto general presento las dos macrorrealidades referidas: monarquía y universidad, intento especificarlas, discuto algunas posturas actuales al respecto y considero los datos históricos que explican la cuestión universitaria. Paralelamente presento los estados de la cuestión sobre los temas que he considerado ejes, como Carlos V, las universidades y el poder y retomo la cuestión de los intelectuales, estudiando la posibilidad de aplicación de la noción para la primera mitad del siglo XVI, a partir de lo cual convengo en llamarlos hombres de letras, o como indican los documentos de la época *omes sabidores*.

Así, muestro las relaciones entre la universidad y la monarquía medidas en función de los hombres de letras y de los delegados del monarca, haciendo una pequeña incursión por la alta administración para ver su grado de presencia, pero sobre todo quiénes fueron. Observo especialmente los momentos en los que se produjeron esos encuentros entre los agentes de las distintas semiosferas, dando origen a la formación de los entornos de poder cuando ambos agentes convergían, y a campos de contrapoder en el ámbito de sus actuaciones, en función de la pertenencia a una institución.

Analizo a la tercera macrorrealidad que he propuesto estudiar, las Comunidades de Castilla, como conflicto que atraviesa a la monarquía y a la Universidad de Salamanca, y que en cierta medida determina las relaciones entre ambas. Combino en este procedimiento teoría, metodología, e historia. Presento un estado de la cuestión sobre el fenómeno comunero en general, y hago precisiones para el salmantino en particular. Analizo los dos modos más históricos de abordar, desde la modernidad, la cuestión de las revoluciones: la postura francesa y la inglesa, presentando a esta última, en la línea de C. Hill, como el modelo que mejor encuadra con el que aquí se propone. Luego entro en la cuestión de la revolución, donde presento un estudio si se quiere semántico y otro histórico, este último en la pluma —sobre todo— de Aristóteles y Platón. Luego, con esas precisiones ingreso en el contexto revolucionario. Siguiendo una de las propuestas de la historia cultural de lo social —el estudio de las lecturas y de los lectores— intento dar respuesta a uno de los interrogantes más interesantes que hoy se plantean con respecto a la relación entre las revoluciones y la producción y consumo textual. También explico el fenómeno comunero desde la perspectiva salmantina con algunas reflexiones en torno a los términos que son próximos al de revolución.

Finalmente muestro al poder en acción. Presento a los personajes que, vinculados al Estudio salmantino, estuvieron relacionados con el movimiento comunero. Aquí, intento reconstruir toda la gama de relaciones que se desplegarán, tanto en el interior de la sociedad de la ciudad de Salamanca, como en el interior de la Universidad, y a través de un estudio de tipo microhistórico me propongo presentar el mapa de actitudes, que dentro y fuera de los claustros y generales del Estudio se ponen en marcha, mostrando sobre todo las estrategias en la construcción de

una pedagogía del poder y su implementación en función de la construcción de un campo de contrapoder que describo a lo largo del trabajo. Así, intento relacionar las tres macrorrealidades propuestas a través de los protagonistas de esta historia, y por lo mismo contribuyo a cumplir con los pasos del método burkiano, es decir, una vez descendidos a la especificidad de nuestro estudio, regresar a lo macro, y comprobar lo que preocupaba, auxiliados con los aportes de la historia cultural a la manera de Chartier y la microhistoria a la manera de Levi, pero teniendo en cuenta el paradigma indiciario de C. Ginzburg.

### **Conclusiones. ¿Hacia una nueva historia de la educación?**

La pedagogía del poder ha sido una excusa para venir a decir que es necesario en el terreno de la historia de la educación, plantear nuevas cuestiones, hacerse nuevas preguntas, encontrar nuevos métodos, ser originales a la hora de hacerles preguntas a los testigos de otros tiempos —hombres y objetos culturales—.

Este trabajo se propuso plantear una nueva manera de hacer una investigación: por un lado como historiadores, abordando las cuestiones de la educación y la pedagogía y por otro como pedagogos y educadores, aprovechando todos los avances de la ciencia histórica, todo en un contexto amplio de diálogo interdisciplinar.

Para concluir tal vez sería interesante preguntarnos ¿cuáles son los principios sobre los que debe fundamentarse la conceptualización de la pedagogía del poder o de las pedagogías del poder?

Cuando analizamos los trabajos que sobre pedagogías específicas se han realizado, se comprueba que hay por lo menos tres cuestiones que preocupan a quienes se encuentran más próximos a la pedagogía como ciencia. Es decir, que para conceptualizar hay que referirse a los paradigmas de la historia de la educación, al problema que conlleva el tratar de combinar praxis con historia y teoría, y a la integración de los conocimientos. Pero esto creo que nos lleva a una suerte de determinismo que mucho nos aleja de encontrar soluciones a esos problemas.

En primer lugar, el pedagogo que transite por la historia de la educación debe empezar por pensar que hablamos de una disciplina que hoy es grandísima y que por lo mismo no puede adherir a tres paradigmas en concreto, sino que puede adherir a muchos más, puede no adherir a ninguno, puede reconvertir, personalizar para un estudio de caso, en suma: que el investigador de la educación y de la historia, y de ambas cosas con más razón, debe partir del supuesto del libre albedrío, en función del cual todo puede estar por escribirse y hacerse, todo puede estar por inventarse, y nosotros podemos proponer cuanto paradigma se nos ocurra, por supuesto y creo que no hace falta aclararlo, con el rigor científico necesario.

Partir de las prácticas o de la historia, o de ambas a la vez, tampoco creo que sea un gran problema. Hay que oxigenarse, ver la historia, ver las prácticas, ver la aplicabilidad y lo que nos enseña la historia, estudiar la pedagogía, y hacernos preguntas actuales, para con ellas poder ir en búsqueda de respuestas hacia el pasado, y en su encuentro regresar al presente, y partir hacia el futuro con soluciones y propuestas, teniendo a favor nada menos que una evaluación de errores que sería conveniente no insistir en su aplicación.

En suma, este trabajo propone una posible manera de hacer historia de la educación, la que he dado en llamar historia cultural de la educación. Donde no se propone una crítica a la vieja usanza de hacer historia de la educación, sino que por el contrario propone sumar y seguir, hay autores, hombres que han escrito cosas, pero también hay todo un mundo de conceptos y significantes que no podemos desperdiciar para los análisis que emprendamos.

Entonces pedagogía del poder, como pedagogía del ocio, o del dolor. Pero mejor pedagogías, con s, tantas como sean posibles, y para ello creo que la historia cultural de la educación puede proporcionarnos métodos, conceptos, ideas, temas... que pueden contribuir a oxigenar el panorama actual.

Éste es un trabajo metodológico, pero no se queda sólo ahí. Luego del muestreo de las diferentes posibilidades seleccionadas, he pretendido contar la intrahistoria de un trabajo que aplica esas «nuevas» propuestas con la idea de combinar teoría y praxis, sobre todo porque al final hay una suerte de alegato en favor de lo que nuestros temas de investigación deben aportar, aparte de a la ciencia a la que podamos adscribir, a la vida misma.

¿Qué es entonces la pedagogía del poder?; ¿qué es la historia cultural de la educación? Propongo al lector un ejercicio roussoniano, a la manera en que Rousseau propuso a sus lectores que leyeran la *Nouvelle Eloïse*, para que haga sus lecturas de este texto y construya por sí mismo esa conceptualización, esas conceptualizaciones. Es un ejercicio de libertad y como historiadores de la educación, pero principalmente como personas, ésta debe ser nuestra premisa fundamental.