

REVISTA ROMANA DE STUDII  
FILOSOFICE ȘI SOCIALE

*Ideo*

ROMANIAN JOURNAL  
OF PHILOSOPHICAL  
AND SOCIAL STUDIES



VOL. 2 (2017), ISSUE 1

PHILOSOPHY

Șerban, Oana. 2017. 'Efectul Foucault' asupra modelelor guvernării academice: Genealogia puterii educaționale în era capitalismului cultural / The 'Foucault Effect' on the Models of Academic Governance: The Genealogy of the Educational Power in the Age of Cultural Capitalism. *Ideo: Romanian Journal of Philosophical and Social Studies* 2/1: 1-19. Published online on November 21, 2016 at: <http://ideo.acadiasi.ro/sites/default/files/papers/Ideo-2017-1-01.pdf>

Keywords: the 'Foucault Effect', educational policies, academic management, Panopticon, educational governance and governmentality, Durkheim, Foucault



# ‘Efectul Foucault’ asupra modelelor guvernării academice: Genealogia puterii educaționale în era capitalismului cultural

Oana Șerban

This article aims to explore the so-called ‘Foucauldian effect’ on different contemporary models of academic governance. In these models, educational institutions are defined as parts of a large apparatus of social observation and they are integrated in blocs of power that act within a disciplinary society. My thesis is that academic environments function as normalizing institutions in which the educational management is regarded as the result of the discursive production of power, inspired by “the art of (self) government”, following Foucault’s argument. In the first three sections of my article, I will investigate the relationship between governance and governmentality in educational terms. My analysis focuses on the role of social constraints in determining the ideological construction of these two concepts, in the light of Foucault’s and Durkheim’s critiques. In the last four sections, I will focus on the Foucauldian critical inquiry on three models of encapsulating the educational management at micro-institutional level through bureaucracy, Fordian, and Taylorian mechanisms of economic and social discipline. I will argue that each model depends on the cultural capital they involve, a premise that might be applied in the contemporary attempts of reforming educational policies.

## 1. Introducere

Asumând *cunoașterea* ca *putere* și, implicit, controlarea puterii ca *disciplinare* și *normalizare*, modelul foucauldian de interpretare a politicilor educaționale converge, în mod legitim, spre structurarea a ceea ce, în pedagogia contemporană, este cunoscut drept *management academic*. Acest pattern de *guvernare* adoptă din teoriile socio-politice și morale o metodologie

fertilă de disciplinare a puterii înseși. De la aspectele discursive la procedurile de *control, constrângere și coerciție* (Foucault 1979, 67), *tehnicele de putere* au germinat în sistemul educațional ca un *proiect democratic de normalizare* a relațiilor dintre *dominanți și dominați*, culminând, la nivel organizațional, cu formarea unor entități nucleare în care autoritatea este instituită în funcție de o anumită constituire a subiecților.

Aceste „*societăți disciplinare*” (O’Neil 1986, 43) – rezultate din agregările organizațional-educaționale în care transferul epistemologic constituie sursa actului educațional, în acord cu anumite tradiții – dezvoltă o pedagogie critică în care modelarea conduitelor se instituie ca *practică etică* a guvernării de sine și a celorlalți. Lăsând loc dezbaterii posibilităților de legitimare a unei configurări *paideice* a politicilor educaționale, modelele manageriale reflectă, în plan academic, indiferent de natura particulară a unei instituții, o dependență funciară de strategiile economice și politice de întreținere și adaptare a actului educațional la exigențele societății bazată pe cunoaștere. Însăși denumirea rudimentară de „act educațional” merită suspendată într-un asemenea demers: din perspectivă foucauldiană, va conta relația dintre *adevăr, cunoaștere și putere* în juridificarea (cf. Foucault 2004, 184-186) unui model managerial educațional ca *formă de guvernare* și nu simpla raportare a actorilor, revendicați ca subiecți, într-un context al fluxului informațional. Subiectivitatea, crearea de sine și autenticitatea Subiectului vor reprezenta, în cursul acestei investigații, principalele repere de analiză a dominării și disciplinării conduitei celor care fac parte din mediile academice definite ca „*instituții normalizatoare*”, a căror ideologie anunță o producție discursivă a mecanismelor de putere; una care, vom vedea în cele ce urmează, propune o *taxonomie* a formelor de legitimare și exercitare a managementului academic.

În acest articol îmi propun să justific teza potrivit căreia mediile academice funcționează ca *instituții normalizatoare*, prin prisma cărora managementul educațional se structurează ca model de acțiune umană axat pe *producția discursivă de putere și subiectivarea unor tehnici de guvernare*. Astfel, „*efectul Foucault*” (Fimyar 2008, 3) – așa cum a fost numită influențarea politicilor educaționale de teoriile filosofului francez dedicate evoluției instituțiilor educaționale ca areale de disciplinare și normalizare în numele cunoașterii – va fi analizat în acest articol prin prisma consecințelor pe care le

manifestă la nivelul structurării unor *modele de management educațional ca structuri de guvernare academică*. Din această perspectivă, voi evalua în ce măsură discursurile și formele de cunoaștere devin *aranjamente sociale* și în ce măsură pot fi acestea determinate de acțiunea unor *pattern-uri manageriale* axate pe gestionarea raportului dintre adevăr-cunoaștere și putere.<sup>1</sup> Voi observa apoi cum se structurează managementul ca *model de acțiune umană* și cum se schimbă practicile constituirii de sine a subiectului sub influența guvernării ca disciplinare educațională. În cele din urmă, toate resursele cercetării vor fi concentrate asupra investigării modelelor manageriale ca forme de reflectare a *artei guvernării*, dar și asupra manierei lor de constituire printr-un proces *genealogic*, utilizând terminologia foucauldiană, pentru a constata cum pot contribui acestea la reforma politicilor educaționale, printr-o *determinare ideologică*. Consolidarea unei *politici* angajează o *strategie guvernamentală* care, de la un mecanism de normalizare globală și ierarhică, instituțională, la funcționalitatea nucleară a guvernării de sine, insistă asupra investiției morale a mediilor academice ca „societăți disciplinare” a căror autonomie devine discutabilă, în funcție de tipul managerial implementat.

## 2. Premise ale abordării managementului academic ca guvernare. Politica mecanismelor de putere, normalizare și funcționare

De bună seamă, abordările contemporane ale politicilor educaționale<sup>2</sup> plasează raporturile instituționale dintre autoritățile responsabile de structu-

---

1 Potrivit lui Roger Deacon, acesta este blocul teoretic care favorizează instituirea unui model educațional autentic. Deacon propune echivalarea triunghiului *Adevăr-Putere-Educație* cu triada *Capacitate-Comunicare-Putere* (Deacon 2006).

2 Pornind de la analiza relațiilor de putere realizată de Foucault (1979b, 1979c), am cercetat într-un articol anterior (Șerban 2013) rolul tehnicilor de putere și al dreptății în constituirea politicilor educaționale contemporane. Asumând faptul că mecanismele educaționale dezvoltate ca tehnici disciplinare susținute de „proteze morale”, redată în istoricitatea lor, reprezintă un ansamblu de principii, practici și tehnici de normalizare a politicilor educaționale, juridificate și consumate sub egida unui cadru etic de acțiune și formare a subiecților recunoscuți ca educabili, teza pe care am susținut-o constă în acceptarea unei morfologii aparte a politicilor educaționale. Acestea din urmă consistă dintr-un nivel micro-disciplinar, remarcat printr-o putere epistemologică și promovarea unei „cunoașteri clinice”, făcând uz de terminologia foucauldiană, și un nivel macro-disciplinar, axat pe metoda

rarea unui sistem educațional într-o configurație concentrică: instituțiile, ca *blocuri disciplinare* (Marshall 2010, 126) reflectă raporturi de dominație și de control în numele disciplinării subiecților ca proces de normalizare a individualului. Consider că distincția conceptuală propusă de Foucault în încercarea de a stabili contrastul dintre guvernamentalitate, ca artă a guvernării, și *guvernare, de facto*, utilizată în enunțarea raporturilor Subiectului față de sine, este una de bun augur în încercarea de a surprinde coerența sistemului educațional prin prisma tehnicilor pe care le impune fiecare exercițiu de control în parte.

### 3. Guvernamentalitate și guvernare: cum devin școlile „aparate sociale de observație”?

Acceptând „guvernamentalitatea ca artă a guvernării constituită în acord cu rațiuni globale, de stat, prin care *tehnologiile dominației și ale sine-lui* sunt convertite în *tehnici* folosite pentru a da individualului o semnificație pentru stat” (Marshall 2010, 112), va fi lesne de înțeles în ce măsură instituirea politicilor educaționale este asumată ca un act global de normalizare și disciplinare. Acesta este punctul în care, pentru a ne apropia corect, pe de o parte, de *genealogia puterii* educaționale, pe de altă parte, de maniera în care reconstrucțiile social-politice ale managementului academic se pot realiza ca strategii de reformare a politicilor educaționale contemporane, vom face uz de critica foucauldiană a *raționalității guvernării*, definită ca practică destinată *totalizării și normalizării* Subiecților. Potrivit lui Foucault, contextul socio-cultural al secolului al XVIII-lea sugerează existența unui exercițiu conjugat

---

de formare individuală a subiecților prin tehnici de incluziune și excluziune dirijate în cadrul relațiilor de putere (cf. și Deacon 2006). Demersului meu argumentativ i-am adăugat o secțiune dedicată evaluării consecințelor impactului globalizării asupra politicilor educaționale, înțelese ca sursă a configurării unui model narativ al identității personale, în accepțiunea propusă de Ricoeur. În acest sens, ultima parte a cercetării mele critică trecerea de la unitatea identitară a subiectului, așa cum o consideră antichitatea, la identitatea fragmentată a acestuia, pe care modernitatea o prelucrează în termeni de autonomie și guvernare de sine. Constituirea acestei identități fragmentate are loc în limitele unui spațiu public, în care principala valoare asumată este aceea a dreptății, sprijinită pe „individualismul responsabil” clamat de Lipovetsky și preferat în cadrul nucleului valoric al politicilor educaționale curente.

al raționalității și al tehnologiei politice, prin prisma căruia știința și statul examinează și normalizează individualul, pentru a-l putea trata, în urma rezultatelor mecanismelor de disciplinare și educare, ca Subiect.

Luând în considerare contextul dezvoltat anterior, consider că sub egida acestui aparat critic și teoretic se pot consolida premisele suficiente ale tratării managementului ca formă de guvernare, rămânând de investigat geneza unor tehnici de putere specifice.

Emergența guvernării rămâne însă fidelă, în orice examinare a genealogiei puterii, formelor de evoluție instituțională a blocurilor disciplinatoare: transformarea organică a școlilor în seminare, azile mentale, închisori și mai apoi în universități, în cutuma secolelor XVII-XIX, l-a convins pe Foucault că, în această paradigmă, nu imaginea persoanei disciplinate este cea semnificativă, ci *geneza disciplinei*, aplicată sub influența religiei creștine, a tacticilor militare de alimentare a mișcărilor de rezistență socială ori a utilității politice pe care o determină controlul unor corpuri docile. Cel puțin patru sunt tehnicile pe care Foucault le amintește ca fiind instrumentalizate în exercitarea disciplinei asupra Subiecților, practici exercitate printr-un proces global de observație, supunere, examinare și normalizare (cf. Marshall 2010):

1. Distribuirea corpurilor<sup>3</sup>
2. Controlul activităților<sup>4</sup>
3. Constituirea unui program total<sup>5</sup>
4. Compoziția forțelor<sup>6</sup>

---

3 Spațiile devin funcționale în funcție de locuirea Subiecților; corpurile ocupă spații în acord cu ceea ce au fost educați, corecțai sau constrânși să facă.

4 Prin acest tip de control, se presupune că eficientizarea procesului de normalizare este cauzată de luarea în considerare a aptitudinilor și caracteristicilor pe care le posedă un individ. În funcție de aceste aspecte, disciplinarea se poate intensifica sau prelungi.

5 Disciplinarea începe astfel să devină globală: după confirmarea unui minimum aptitudinal necesar, subiecții sunt angajați într-un program de dezvoltare prin corelarea mutuală a aptitudinilor lor. Programul va fi aplicat printr-o metodologie care angajează conceptul de finalitate și de obținere a efectelor dorite în urma disciplinării.

6 Detaliile noului program fac ca antrenamentul și corectarea forțelor să conducă la o redistribuire a acestora, subiecții plasați în mod corespunzător generând o forță productivă profitabilă, o „mașină socială eficientă”.

Din punctul meu de vedere, modificarea tehnicilor de supraveghere, examinare și normalizare, lumea de sub cupola *Panopticonului* ori schimbarea mecanismelor de putere vor fi cele care pot determina schimbarea naturii activităților, reforma programului global ori compoziția forțelor, dincolo de determinările lor socio-culturale sau politice. Puterea modernă va fi indusă prin *gubernare ca management*: toate aceste aspecte fac parte din definirea unui corp managerial care, la prima vedere, acționează ca o *politică de observație*, punct cheie al construcției foucauldienne, prin care „tehnicile aplicate vor face posibilă inducerea unor efecte de putere” (Foucault 1979a, 170). De loc întâmplător, *A supraveghea și a pedepsi* depune mărturia instaurării funcționale a școlilor ca „aparate de observație” (*ibidem*, 173), mențiunea mea personală fiind aceea că prima lor valență este cea socială.

Argumentul pe care îl voi susține în vederea legitimării acestei secțiuni a cercetării mele este următorul: instituțiile educaționale, așadar școlile, în nenumăratele regimuri pe care le adoptă într-un sistem, ca blocuri disciplinare, devin aparate de observație socială prin adaptarea mecanismelor de supraveghere a indivizilor normalizați la constrângerile sociale existente. Astfel, prima caracteristică a guvernării educaționale sau academice, percepută ca management, în litera interpretărilor cotidiene, este aceea a *reacțiunii la subiectivarea spațiilor sociale*. Pentru susținerea acestui argument voi invoca, într-o primă parte, polemica Durkheim-Foucault, prin care voi explica în ce măsură *constrângerile sociale* angajate în determinarea unui sistem educațional, la care amândoi se referă virulent, pot provoca valori diferite ale individualului în funcție de tipul de normalizare și disciplinare pe care corijarea puterii cu *persoana* îl revendică în procesul guvernării academice. În plan secundar, făcând uz de clarificările acestei polemici și de aportul pe care îl aduce fiecare perspectivă în parte, cea a lui Durkheim, respectiv cea a lui Foucault, la demonstrarea faptului că mecanismele de guvernare academică sunt influențate de sistemele de observație prin constrângerile sociale ale unui stat, voi cerceta cum se schimbă cele patru tehnici de putere anterior menționate într-o agendă educațională curentă și în paradigma unui model de management academic.



#### 4. Rolul constrângerilor sociale în fundamentarea strategiilor de guvernare educațională. Durkheim, Foucault și (im)posibilitatea unui Panopticon în managementul academic

Însăși coabitarea hibridă a unor forme instituționale cu rol educativ în epoca modernă explică, cel puțin parțial, cum a fost posibilă constituirea unui aparat disciplinator și de observație prin școli ca rezultat al adaptării disciplinării subiecților unor constrângeri sociale care le modifică individualitatea, în funcție de ideologii, strategii statale sau receptări spirituale. De la biserici la fabrici de pregătire a soldaților, până la azile și seminare sau școli și universități, structurile educaționale erau prezente molecular: educația era un mijloc, nu un scop. Finalitatea ultimă era producția unor corpuri sociale, docile, de susținere și întreținere a unei comunități care își dresază membrii să facă față constrângerilor ei.

Durkheim este cel care înțelege, la acest nivel, faptul că orice sistem de management educațional sau de guvernare academică ține seama de corijarea puterii cu persoana în acord cu constrângerile sociale instalate într-un anumit mediu comunitar. Un aspect care mi s-a părut relevant din întreaga sa teorie educațională, pentru obiectul prezentei cercetări, este reprezentat de respingerea contradicției dintre constrângerile sociale și fericirea individuală (Durkheim 1974, 55-56). Altfel spus, individul nu doar că „face față” sistemului social și cutumelor sale, dar, mai mult decât atât, contează *per se* ca individ și individual pentru sistemul său referențial, ceea ce, în teoria foucauldiană, se prezintă sub forma unei utopii sociale. În azile, școli, universități sau închisori subzistă o clasă de indivizi totalizați și normalizați: fericirea individuală este cea colectivă, a comunității căreia îi răspund prin disciplinare. Pentru Foucault, un raport al dominației în dominație, așa cum sunt înregistrate bio-politic, social și moral asemenea instituții, naște un „model al umanității născut din constrângeri” (Foucault 1984, 85). Pentru Durkheim, educația va fundamenta, în consecință, un proiect de moralitate democratică, în care constrângerile sociale trebuie să manifeste, ele însele, un rol educativ:

Educația, departe de a avea ca unic și principal obiect individul și interesele sale, este mijlocul prin care societatea perpetuează condițiile existenței sale. (Durkheim, 1956, 123).

Cu alte cuvinte, o educație în sistem Panopticon, marcată de control excesiv, de supraveghere și normalizare violentă nu va face nimic altceva decât să alimenteze și să favorizeze perpetuarea propriilor constrângeri, legi și suferințe: imunitatea educației la negativitate dispare, într-o critică durkheimiană a modelului foucauldian. Semnificativ este că atât Foucault cât și Durkheim practică hermeneutica suspiciunii în alimentarea teoretică a modelelor lor critice: premisa comună este aceea că „oamenii nu pot acționa pe deplin potrivit credințelor și opiniilor lor pentru că nu au cunoștință de influența unor forțe sociale care îi constrâng” (Cladis 1999, 7).

De aceea, ne putem întreba cum se structurează în acest caz autonomia individului și dacă acest tip de autonomie poate servi ca model pentru autonomia instituțională atât de discutată, în plan educațional, în sistemul contemporan de guvernare academică. Două probleme decurg din această chestiune. Prima privește maniera în care, odată ce acceptăm teza potrivit căreia școlile sunt aparate de observație socială, suntem obligați să acceptăm, în mod necesar, că discursurile și formele de cunoaștere devin aranjamente sociale. A doua are în vedere posibilitatea de a investiga tehnicile de putere și mecanismele de guvernare aplicate la un nivel macro-instituțional, în corespondență cu cele aplicate la nivel macro-social, făcând astfel saltul de la instituție la sistem. Pornim aici de la asumția că, dat fiind că blocul cunoaștere-putere este un aranjament social, el are capacitatea de a manipula și reforma constrângerile sociale care îi determină, în mod tradițional, supunerea, procesul de observație și controlul asupra unor corpuri docile ce trebuie să revendice autonomia și fericirea individuală, fără nicio contradicție.

Agentul pasiv este cel care dă sens unei politici educaționale: în interesul cui se structurează acesta și în favoarea cui optăm pentru cea mai bună conducere posibilă? Foucault consideră că, la nivel micro-analitic, puterea este exercitată asupra unei clase de educabili, dar, deseori, nu neapărat în interesul lor. Liberalii ar conchide, potrivit lui Cladis, în discutarea teoriilor lui Foucault despre educație, asupra posibilității de a identifica interesele unui individ la nivel micro-comunitar și macro-social ca fiind corespondente, cu următoarea mențiune: valorile adevărului și ale cunoașterii, transmise prin prisma instituției educaționale, influențează decisiv procesul de disciplinare și normalizare care se desfășoară la nivel social. De aceea, cele patru

tehnici de putere discutate anterior, pe care Foucault le consemna în *A supraveghea și a pedepsi* și în *Nașterea Biopoliticii*, vor trece într-o agendă educațională contemporană sub auspiciile unui model managerial ca sarcină de guvernare în care vor conta:

1. Mecanismele de putere – metodele prin care puterea este exercitată; 2. Funcția de normalizare a raportului putere-cunoaștere inaugurată prin legitimarea unor acte intenționale ale celor care intervin, ca profesori sau manageri, în cel mai bun interes al educabilului; 3. Activitățile profesionale ale educatorilor. (Marshall 2010, 129)

De remarcat este faptul că Marshall insistă, pe urmele lui Foucault, asupra distanței dintre tehnicile de putere în exercitarea guvernării academice la nivel micro și la nivel macro. Deloc întâmplător, prioritate va avea, în această analiză, profilarea unui management educațional în funcție de cele două niveluri, prin legitimarea unei taxonomii influențată de tipul de mediu în care se aplică guvernarea. Totodată, consider importantă următoarea remarcă: atât Marshall cât și Foucault optează, în considerațiile lor personale, pentru termenii de „copii” sau „indivizi” în locul celui de „educabil”, însă din punctul meu de vedere, corectitudinea demersului este dată de folosirea ultimului concept, pe care l-am preferat în redactarea argumentelor, considerând că plasarea lui fie la nivel micro, fie la nivel macro, va face diferența în privința calității și statutului pe care le poate reprezenta un educabil.

Așadar, schimbându-se conformitatea aparatelor de observație cu constrângerile sociale, instituțiile educaționale pot fi privite acum ca blocuri de putere, rămânând de discutat toate interogațiile de mai sus prin raportare la inserția unui anumit tip de management academic. „Îmblânzirea panopticonului” înseamnă, de fapt, redefinirea supravegherii printr-o formă de autoritate care, din punctul meu de vedere, va trebui să exprime, în forma sa brută, un for de ordine normativă.

5. Politici manageriale la nivel micro și macro. De ce rămân guvernarea și producția discursivă de putere o formă de aranjament social dacă școala nu mai este un „aparat de observație”?

Izolarea politicilor educaționale de formula unui management global sau local, reflectat astfel la nivel micro sau macro, este imposibilă. Guvernarea sistemului determină, așa cum am demonstrat deja, noțiunea politicii educaționale, în vreme ce aplicarea acestora în regim micro angajează modele diferite de management academic. Deși exercițiul guvernamental și producția discursivă de putere sunt continuate, discuția despre autonomia și fericirea individuală a indivizilor rămâne deschisă, tot așa cum rămâne lipsită de o sentință definitivă autonomia instituțiilor educaționale, după modelul celei revendicate de subiecți.

Chiar dacă nu mai sunt considerate aparate de observație (socială), instituțiile educaționale au rămas blocuri de putere, prin valorificarea triadei cunoaștere-comunicare-capacitate. Accelerând la rândul lor o producție guvernamentală, arheologia acesteia este în continuare dependentă de genealogia puterii educaționale și de dirijarea unor mecanisme și tehnici de putere. Orice model managerial se va structura, în consecință, pe formula triadei cunoaștere-comunicare-capacitate, producția discursivă de putere fiind un construct social care se perpetuează tocmai prin cele trei elemente. Îmi propun, în cele ce urmează, să explic în ce măsură producția discursivă de putere și guvernarea livrează modele manageriale care pot reforma adecvarea sistemului la o politică educațională curentă, pornind de la perspectiva foucauldiană și de la criticile aduse acesteia de către diferiți filosofi sau specialiști în management educațional.

Dat fiind că orice putere se transmite discursiv, se poate spune că, din punct de vedere comunicațional, orice instituție educațională devine prin comunicarea unui anumit tip de conducere instanța unui discurs guvernamental de supunere, aplicare, normalizare sau reformare a unei politici educaționale administrată ca mesaj global. În acest context, propunem următoarele teze:

1. Orice discurs managerial are capacitatea de a deconstrui, de a comunica sau de a cunoaște un instrument de putere dintr-un sistem de politici educaționale în care orice model managerial manifestat la nivel micro este asumat ca o instanță a unui discurs guvernamental emis de un for macro.<sup>7</sup>

Adăugăm că este evidentă coexistența tipurilor de management educațional în societățile în care o politică educațională curentă este adaptată printr-un relativism cultural. Foucauldian vorbind, orice societate are regimul său de adevăr, ceea ce înseamnă „politici generale ale adevărului, ca tipuri de discurs care acceptă și fac funcțional un anumit tip de adevăr”.<sup>8</sup>

2. Un discurs managerial poate fi administrat deopotrivă ca instrument de putere și ca efect de putere, fiind un punct de rezistență pentru orice strategie opusă sau pentru orice cultură care poate exercita o dominație adversă.<sup>9</sup>

Elaborarea unui sistem de politici educaționale va manifesta exigența inaugurării unor formule și politici manageriale prin prisma cărora cele dintr-un pot fi modificate în baza raportului dintre cunoaștere și putere. Mergând pe urmele lui Pitsoe, Letseka și implicit Foucault, putem conchide că:

3. „Creația instituțiilor educaționale ca organisme sociale face parte dintr-un conflict de putere pentru a stabili, furniza și susține o noțiune particulară a adevărului prin controlul asupra puterii de legitimare a unei ideologii și a unei politici educaționale.” (Pitsoe & Letseka 2013, 205) Adăugăm faptul că într-un sistem managerial academic, valoarea adevărului ar trebui receptată ca „un

---

7 Argumentul este sugerat de critica pe care Ball și Goodson o aduc asupra felului în care Foucault percepe discursul educațional ca un instrument de putere, cum de altfel și Bourdieu sugera. „Pentru Ball și Goodson (2007, 176), la orice nivel, puterea poate fi înțeleasă ca un instrument coercitiv sau restrictiv. Ceea ce este mult mai dificil de înțeles este ideea exercitării unei puteri prin consens, adică prin aplicarea a ceea ce Antonia Gramsci a numit a fi *hegemonie ideologică*. În diferite societăți, sistemul educațional este controlat de stat, dar funcționează și întreține relații de putere cu orice instanță socială. Astfel, discursurile oficiale, statale, guvernamentale despre politicile educaționale (ex. structura curriculum-ului, schimbări educaționale, sisteme de ajutor sau management educațional) sunt instanțe evidente în care discursul devine instrument și obiect al puterii” (Ball & Goodson 2007, 177, *apud* Pitsoe & Letseka 2013, 25).

8 Foucault, *apud* Pitsoe & Letseka 2013, 25.

9 Cf. mențiunea lui Talbani (1996, 67), potrivit căruia adevărul este legitimat, relativizat și conservat printr-un discurs de putere care poate revendica nenumărate contradicții ideologice.

sistem de proceduri ordonate pentru producția, reglarea, distribuția, circulația și operaționalizarea constructelor educaționale.” (Foucault 1972, 26)

Asumând că prin discurs sunt inaugurate structuri simbolice, culturale și sociale ale relațiilor de putere, vom putea susține că, strict la nivel micro-instituțional,

4. Orice discurs managerial este forma unei producții discursive a puterii care se convertește într-un instrument ideologic de instruire, disciplinare și normalizare a educabililor.

Este lesne de înțeles în ce măsură operaționalizarea unui model managerial poate adopta, de la registru micro la cel macro, instrumente și practici de adaptare sau reformare a unui sistem de politici educaționale, configurând simbolic, cultural sau socio-moral, nu doar relații de putere cât și mecanisme specifice de integrare, normalizare și subiectivare a puterii însăși, în virtutea acțiunii întreprinse în cel mai bun interes al unei clase de educabili (v. Figura 1). Guvernarea și producția discursivă a puterii rămân aranjamente sociale nu din pricina întreținerii unui sistem de supraveghere, observare și controlare, cât mai curând din cauza aplicării lor unor clase de indivizi care, revendicându-se la o anumită comunitate, se identifică prin valorile, normele și ideologia unei instituții educaționale care cristalizează deopotrivă procesele de integrare cât și pe cele de diferențiere față de membrii altor comunități. Acest proces accentuează statutul lor de subiecți ai unui act educațional axat pe blocul cunoaștere-comunicare-capacitate. Fiecare dintre aceștia va răspunde autorității corelând puterea cu persoana printr-un model managerial: de la alumni sau educabili la educatori, de la educatori ca angajați la manageri, de la manageri la superiori în ordine instituțională sau guvernamentală, structurile de putere rămân canonice, în timp ce strategiile de aplicare a acestor structuri se schimbă, personalizându-se.

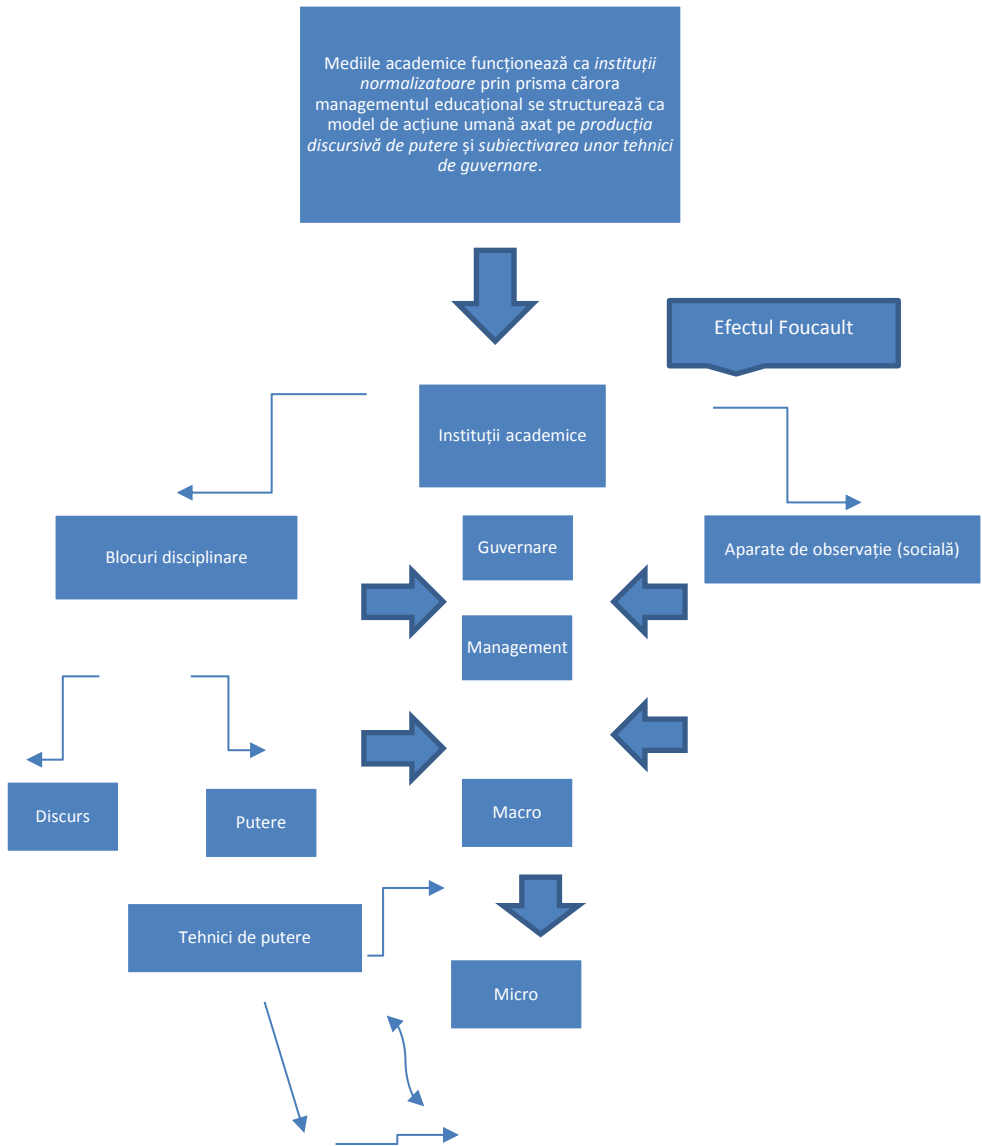


Figura 1 – Efectul Foucault asupra guvernării academice

6. Birocrație, taylorism, fordism: o critică foucauldiană a celor trei modele de inserție a managementului educațional la nivel micro-instrucțional. Producție, putere și productivitate managerială într-un capitalism cultural

Această secțiune este dedicată, într-o direcție inovativă, cercetării modului în care modelele de management academic axate pe valorificarea birocratiei, a taylorismului și a fordismului ca dimensiuni de inserție a producției, puterii și productivității manageriale într-un capitalism cultural poate suporta o critică de natură consistentă mergând pe linia de argumentare foucauldiană. Pentru a face mai clare intențiile care stau la baza acestui demers, voi clarifica anumite dificultăți conceptuale care țin de racordarea teoriilor anterior menționate la un model managerial. În pedagogia contemporană, managementul academic se construiește la nivel micro printr-o succesiune de niveluri, de la managementul clasei de elevi la managementul instituțional. Puterea este înțeleasă ca dominație exercitată prin diferite procese definite ca habitusuri, în terminologia propusă de Bourdieu, ceea ce, într-o lectură foucauldiană, ar trimite aluziv la o serie de conduite normalizate. Ca perspectivă organizațională, acestea sunt asumate într-un ansamblu de practici manageriale care suportă influențe birocratice, tayloriste sau fordiste, după caz, aspect discutat pe larg de către Pitsoe și Letseka (2013). Fiecare dintre aceste trei paradigme oferă o cheie de înțelegere a mijloacelor de conducere, deținere și controlare a puterii, de evaluare a rezultatelor manageriale ori de creștere a nivelului de putere ca disciplinare, printr-un set de itemi inspirați din teoria de bază. Pentru cei doi, birocratizarea ca proces explică, prin contextualizarea pe care o propune, cum poate un sistem de management academic să înregistreze putere și control, productivitate și rezultate, în cheie tayloristă, sau producție de putere, în grila fordistă. Prin evaluarea fiecărei nișe în parte, voi construi o perspectivă critică asupra concluziilor lui Pitsoe și Letseka, pornind de la teoria foucauldiană a puterii.

Birocrația, ca instrument de putere, este consimțită ca fiind un proces de „hegemonie politică” (Pitsoe & Letseka 2013, 26), care transformă orice model managerial academic într-o standardizare a conduitelor care acționează, într-un sistem de referință, „normativ, impersonal, prin diviziunea



muncii, ierarhic, autoritar, prin angajamente pe termen lung și raționalitate” (ibidem, 26). La acest nivel, mecanismele de control vor consta în „autoritate, putere, persuasiune și schimb”. Ceea ce mi-a atras atenția din evaluările celor doi autori este această asumție: „de vreme ce autoritatea este universală, autoritatea celui care concepe politicile sau a birocratului în sistemul educațional este unică și bazată pe regulile care se aplică unui sistem educațional ca relație socială” (ibidem, 26). Din pricina acestei coincidențe de status, „autoritatea nu este numai putere sau dreptul de a stârni obediență, a da ordine și a face ordine” (ibidem, 26), ci și puterea sau dreptul de a crea un cadru normativ pentru puterea însăși. Or, ca relație socială, ca suport concurențial și colaborativ, puterea trebuie să fie justificată. Consider că birocrăția ca suma celor patru tipuri de elemente definite anterior nu este, în sine, o formă de putere, ci doar un instrument de control. Sprijinindu-mă pe aceste premise, conchid că orice context birocratic este un instrument comunicațional de reglare a limitelor dintre forurile guvernatoare care dictează politicile educaționale și mediile academice care le aplică organizațional printr-un flux managerial.

Ulterior, este discutată influența teoriei lui Taylor și a lui Ford asupra evaluărilor modelelor manageriale, axate pe productivitate și compensare, rezultate și stimulare a producției de putere. Autorii asumă: „în modelul fordist de management și mai cu seamă într-un discurs fordist, managementul micro este un instrument ideologic prin care sistemul educațional își extinde hegemonia asupra educabililor” (ibidem, 27). Într-o unitate de timp, se oferă un flux informațional verificabil și cuantificabil, în care orice educator își manifestă puterea asupra unor educabili. Până aici, prevalența celor două modele teoretice asupra structurării unui anumit tip de management educațional pare a fi coerent explicată. Dificultățile intervin atunci când se consideră că aceleași aparate critice sunt și resorturile de producere și reproducere a unor raporturi sociale de dominație. Pitsoe și Letseka valorifică puterea ca un instrument al reproducerii sociale a formelor individuale aplicat pentru a le pregăti în a ocupa o poziție în operaționalizarea puterii. Școlile sunt instituții pentru reproducere socială iar organismele micro sunt „cadre cheie pentru reproducerea identităților sociale și a relațiilor inegale de putere” (Pistoe & Letseka 2013, 25). Argumentarea acestei afirmații se sprijină pe ipoteza po-

trivit căreia, pe de o parte, educabilii sau angajații și managerul adoptă practici contradictorii, și, pe de altă parte, educabilii exercită prea puțină dominație la acest nivel. Mențiunea mea personală este că într-un asemenea context, relațiile inegale de putere nu sunt doar legiferate și normalizate, ba mai mult decât atât, ele fac parte dintr-un aranjament social care nu reproduce relațiile de putere sau relațiile sociale din afara mediului academic. Cu alte cuvinte, un educabil și un educator care îndeplinesc amândoi rolul de educabili într-o altă instituție vor avea același status, în vreme ce, în mediul în care unul este educatorul celuilalt, relația este normalizată printr-un cod de conduită funcțională. Pe de altă parte, este absurd să reiterezi relații sociale exterioare unui mediu academic într-un ambient cu un format funcțional prestabilit: un educabil și un educator pot fi locatarii aceluiași complex rezidențial, fiind plasați într-o relație de egalitate din perspectiva drepturilor și a responsabilităților. Aceasta este o relație socială de coabitare comunitară. Ea nu poate fi replicată într-un sistem educațional în care funcțiile și atribuțiile fiecăruia sunt construite printr-un alt sistem de raportare. În plus, aici, singura recalibrare s-ar putea face printr-un model de tipul hermeneuticii suspiciunii, acceptând că există terțe relații sociale care le pot influența conduita și responsabilitățile.

În ultimă instanță, cei doi autori ai articolului subsumează cele trei tipuri de teorii unui capital cultural care prelucrează managementul educațional ca un corp de limbaj, aptitudini, orientări, dispoziții, atitudini, scheme de percepție și habitusuri prin care educabilii sunt integrați în familiile și comunitățile din care fac parte prin socializare. Definirea capitalului cultural este conformă teoriei lui Bourdieu, în acceptarea lui sub cele trei forme:

1. Încorporată în habitus, ca un conținut extins, creat prin pedagogie primară.
2. Obiectivată în articole culturale. 3. Existentă în manieră instituționalizată în instituții culturale și exprimată în certificate, diplome și examinări. (Pistoe & Letseka 2013, 27).

În consecință, capitalul cultural care fundamentează orice model managerial are rolul de a cataliza promovarea comunicării dintre subalterni înălțurând pozițiile dezavantajate ale minorităților și construind meritocrația și sistemul de șanse egale într-o societate modernă. Concluzia este, din per-

spectiva autorilor, una relevantă și simplă: orice manager educațional va deveni, sub incidența celor trei teorii și sub imperiul capitalului cultural pe care îl administrează, un agent al hegemoniei birocratice (ibidem, 28). Consider că cele trei teorii reflectă mai curând, sub formula capitalismului cultural, posibilitatea reformării politicilor educaționale prin reconstrucția unor modele managerial-academice care să asume, foucauldian, un model de guvernare și educare axat pe autonomia personală, identitate socială, autoritate adecvată unui înțeles liberal, respectiv îmbunătățirea progresului intelectual, moral și social al celor asupra cărora se manifestă autoritatea.

O examinare critică a influenței reconstrucției modelelor de management academic<sup>10</sup> asupra reformei politicilor educaționale justifică, până în acest moment al cercetării, dominanța ideologică a teoriilor lui Foucault asupra discursului pe care îl adoptă leadership-ul educațional, definit ca discurs, disciplinare, putere și guvernamentalitate (Gilles 2013, vii). Plasarea conceptului de leadership educațional sub incidența unui context democratic anunță un proiect moral de funcționalizare a instituțiilor academice prin ecuația unor relații de putere între lideri și dominați, focusate pe un repertoriu de practici, influențe, atribuții, ba chiar „politizări” (Foucault 1981, 61).

Închei această secțiune sintetizând, tot prin recurs la remarcă foucauldiană, semnificația construcției discursive a unui corpus de modele manageriale care contribuie, după putere, la o reformă a sistemului de politici educaționale, pornind de la aplicarea, exercitarea și manipularea unor ideologii în perspectiva constituirii subiectului:

Orice sistem educațional este o manieră politică de a întreține sau modifica însușirea unor discursuri, prin cunoașterea și puterea pe care o încorporează. Ce este, dincolo de toate, un sistem educațional, dacă nu o ritualizare a verbalizării, o calificare și fixare a rolurilor unor subiecți vorbitori, o constituire a unui grup doctrinar, în orice caz, difuz, o distribuire și apropiere a discursurilor cu puterea și cunoașterea lor? (Foucault 1981, 64)

---

<sup>10</sup> Managementul educațional s-a structurat după morfologia unei „fabrici”, mizând, după adoptarea teoriilor lui Ford și Taylor, pe „standardizare, specializare, sincronizare, concentrare, maximizare și centralizare” a puterii (Gilles 2013, vii).

## 7. Concluzii: Societăți disciplinate vs. instituții normalizatoare

Demersul de cercetare întreprins până în acest moment justifică rolul pe care evoluția societăților disciplinate îl exercită în emanciparea modernă a organizațiilor educaționale ca instituții normalizatoare, prin reevaluarea conceptului de guvernare dar și prin restructurarea producției discursive de putere. Perspectiva filosofică foucauldiană aplicată în analiza genealogiei puterii educaționale din perspectiva politicilor educaționale și a managementului academic inaugurează tonul unei dezbateri originale, în care se poate evalua, sub forma unui câmp deschis și neatins încă, sincronismul dintre formele evolutive pe care le-a adoptat, instituțional, școala, în genere, și tipurile de management academic configurat la nivel micro sau macro. Cel puțin prin prisma câtorva recalibrări conceptuale, acest demers contribuie la investigarea interdependenței stabilită între reconstrucțiile social-politice ale managementului academic și elaborarea strategiilor de reformare a politicilor educaționale contemporane, prin propagarea „efectului Foucault” în definierea și instrumentalizarea tehnicilor de putere, a producției discursive de putere, a proceselor de disciplinare și normalizare prin arta guvernării academice. Sprijinindu-mă pe toate aceste formule, argumente și analize conceptuale, consider că se justifică teza potrivit căreia mediile academice funcționează ca instituții normalizatoare, prin prisma cărora managementul educațional se structurează ca model de acțiune umană axat pe producția discursivă de putere și subiectivarea unor tehnici de guvernare.

### Bibliografie:

- Cladis, M.A. 1999. *Durkheim and Foucault: Perspectives on Education and Punishment*. Oxford: Durkheim Press Ltd.
- Deacon, R. 2006. „Michel Foucault on education: A preliminary theoretical overview”. *South African Journal of Education* 26: 177-187.
- Durkheim, Emile. 1956. *Education and Sociology*. Ed. I. 1922. Glencoe: The Free Press.
- Durkheim, Emile. 1974. *Sociology and Philosophy*. Glencoe: The Free Press.
- Fimyar, Olena. 2008. „Using Governmentality as a Conceptual Tool in Education Policy Research”. *Educate~ Special Issue*, March 2008: 3-18.

- Foucault, Michel. 1972. *The archaeology of knowledge*. Trad. de A.M. Sheridan Smith. New York, NY: Harper Torchbooks.
- Foucault, Michel. 1979a. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books.
- Foucault, Michel. 1979b. *The Birth of Biopolitics- Lectures at the College de France, 1978-1979*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Foucault, Michel. 1979c. „Truth and Power; Power and the Norm”. În *Michel Foucault: Power, Truth, Strategy*, volum editat de M. Morris & P. Patton, 29-48. Sydney: Feral Publications.
- Foucault, Michel. 1981. „Questions of Method”. *Ideology and Consciousness (I and C), Power and Desire: Diagrams of the Social* 8: 3-14.
- Foucault, Michel. 1984. „Nietzsche, Genealogy, History”. In *The Foucault Reader*, edited by Paul Rabinow, 76-100. New York: Pantheon.
- Foucault, Michel. 2004. *Istoria sexualității. Vol. III. Preocuparea de sine*. Trad. de Cătălina Vasile. București: Editura Univers.
- Gilles, Donald. 2013. *Educational Leadership and Michel Foucault*. London: Routledge.
- Marshall, James D. 2010. *Michel Foucault: Personal Autonomy and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- O'Neil, John. 1986. „The Disciplinary Society: From Weber to Foucault”. *The British Journal of Sociology* 37(1): 42-60.
- Pitsoe, Victor & Moeketsi Letseka. 2013. „Foucault's Discourse and Power: Implications for Instructionist Classroom Management”. *Open Journal of Philosophy* 3(1): 23-28.
- Șerban, Oana. 2013. „O perspectivă filosofică asupra rolului tehnicilor de putere și al dreptății în constituirea politicilor educaționale”. În *Impactul globalizării asupra politicilor educaționale*, volum editat de Oana Șerban, Gheorghe Tarara și Ionel Banu, 15-44. București: Ars Docendi.
- Talbani, A. 1996. „Pedagogy, power and discourse: Transformation of Islamic education”. *Comparative Education Review* 40(1): 66-82. doi:10.1086/447356.