

FOUCAULT Y EL SABER EDUCATIVO (TERCERA PARTE: EL NACIMIENTO DE LA DISCIPLINA)

Rodrigo Castro Orellana

Doctor en Filosofía, Universidad Complutense de Madrid.

Magíster en Metafísica, Universidad de Chile.

Profesor de Filosofía, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)

Diplomado en Estudios Avanzados, Universidad Complutense de Madrid.

España

roancaor@yahoo.com

RESUMEN

El artículo analiza los discursos pedagógicos de Comenius, Rousseau y La Salle. Dentro de ese contexto, se describe el sentido y alcance de una serie de conceptos y prácticas como infancia, disciplina, vigilancia y castigo en la configuración del saber educativo moderno. Todo ello pone en evidencia que la institución escolar ha sido productora de conocimiento y que la dinámica disciplinaria no es un aspecto secundario de la misma, sino la raíz de su origen y el fin último de su actividad. De esta forma, se exponen algunas de las características principales de la escuela moderna entre los siglos XVII y XIX.

PALABRAS CLAVE

Infancia, Escuela Moderna, Comenius, Rousseau, La Salle, Vigilancia, Castigo, Disciplina.

ABSTRACT

The article analyzes the pedagogical discourse of Comenius, Rousseau and La Salle. Within this framework, the meaning and extent of a series of concepts and practices such as childhood, discipline, vigilance and punishment are described in relation to the configuration of modern educational knowledge. All this makes evident that the schooling institution has been producer of knowledge and that disciplinary dynamics are not a secondary aspect of it, but the root of its origin and the ultimate purpose of its activity. In this manner, some of the main characteristics of the modern school between the seventeenth and eighteenth century are exposed.

KEY WORDS

Childhood, Modern School, Comenius, Rousseau, La Salle, Vigilance, Punishment, Discipline

El encierro de los niños y la construcción de la infancia se hallan ligados a una espiral de discursos que ha crecido al alero del espacio escolar. En este contexto, los escritos de Comenius (S. XVII) establecen tanto las bases de lo que será el saber pedagógico moderno, como aquellos aspectos que permanecerán como impensados en la experiencia educativa posterior. En esta segunda perspectiva, Rousseau incorporará nuevos elementos dentro de un afán cognoscitivo inédito por describir y categorizar la singularidad de la infancia. Su propósito, en esta empresa, resulta inseparable de una filosofía política que apuesta por la formación del ciudadano. En tal sentido, La Salle será quien incorpore la especificidad que supone el cuerpo infantil como objeto y rediseñe la tarea política de la educación como una acción institucional dirigida a minimizar el gobierno de sí de los sujetos-educados. De esta forma, un análisis de los discursos pedagógicos de Comenius, Rousseau y La Salle nos mostrará el complejo desplazamiento que ha dado nacimiento a la escuela moderna como aparato eminentemente disciplinario.

1. Razón y didáctica: Comenius

La obra fundamental de Comenius es la Didáctica Magna. Allí el autor apuesta por una enseñanza omniabarcante en un doble sentido: como transmisión global del conocimiento y como acción que se dirige a distintas edades, clases sociales y sexos. El ideal de proporcionar un saber totalizante será, entonces, directamente proporcional al afán de multiplicar las escuelas. Esta difusión escolar, que demanda Comenius, obedecería a una operación de legitimación de un espacio educativo alternativo al que se articula en la familia. No se trata de invalidar el papel formativo de los padres, sino de construir una instancia instrumental que garantice la mejor educación posible.

En tal sentido, la pedagogía comeniana justifica que los niños abandonen la esfera familiar e ingresen en la escuela por un triple argumento. En primer lugar, porque el aprendizaje del niño se haría efectivo en la interacción con otros niños. Segundo, dado el papel que cumple el especialista o educador como administrador de un proceso que no queda condicionado a la afectividad arbitraria de los padres. Tercero, porque la intervención escolar asegura un ordenamiento social en función de la división del trabajo.

De este modo, el discurso de Comenius representa la primera proclama moderna en defensa de una educación pública como creación de un aparato extrafamiliar y adulto que opere sobre la infancia. Esta toma de distancia del ámbito familiar constituye una apertura a la gestión racional del Estado y una expropiación de tareas o funciones naturalmente atribuidas a los padres. Se trata de un contrato virtual que se establece entre la familia y el Estado, por el cual se estipula una renuncia parcial de los padres a su autoridad en beneficio de la escuela.

Por otra parte, junto con la abdicación de la familia, el imperativo comeniano de multiplicación de las escuelas requiere de un proceso de distribución equitativa. No solamente el dispositivo escolar debe llegar a todos, sino que también debe hacerlo de una forma cuantitativamente homogénea. Un solo saber totalizante y global para todos y en igual medida. Esto último explica la importancia que atribuye la Didáctica Magna a la organización temporal de la vida escolar. Distribución de los saberes en función de la edad, de las actividades y los ritmos del proceso en concordancia con un calendario, etcétera. El proceso de universalización de la escuela se apoya en un ordenamiento o una programación estricta de la experiencia temporal de los sujetos.

Comenius cuestiona la desregularización que caracteriza las escuelas de su época y propone una estrategia de normalización que se sustenta, en primer término, en la administración de los tiempos. En esta perspectiva, su obra introduce uno de los elementos clave de la pedagogía moderna: el concepto de la gradualidad de los aprendizajes. Tal noción permite recortar los cuerpos infantiles e instalarlos en una estructura secuencial que define los momentos precisos, las metas a alcanzar y las intervenciones adecuadas a cada fase de esta dinámica cerrada. Se excluyen las diferencias específicas y cualquier heterogeneidad abierta que establezca otro ritmo para este proceso vertical y unitario.

Sin embargo, la exigencia de normalización no se agota en el tratamiento de la dimensión temporal dentro del espacio escolar, sino que apela también a una regularización de la modalidad de la enseñanza. El sueño comeniano más importante consiste en la articulación de un único método o procedimiento de transmisión del saber universal. Se trataría de la utopía de una didáctica absoluta que asegure y garantice por medio de su aplicación correcta, la producción de conocimiento en los alumnos. Esta preocupación por el aspecto metodológico de la actividad escolar constituye la esencia misma del pensamiento educativo de Comenius.

Así pues, la didáctica se convierte en un mecanismo decisivo que corresponde a ajustar a ciertos criterios racio-técnicos que dan uniformidad a su *modus operandi*. Entre estos elementos pueden mencionarse la delimitación de los fundamentos del saber como contenido enseñable y la construcción de series graduadas para la transmisión de dicho conocimiento. Es decir, corresponde aprender los principios elementales del saber universal mediante transiciones que involucran una complejidad creciente y un paso de lo general a lo particular.

Por tanto, el arte de la didáctica se desliza con la lógica racional de las secuencias, las distinciones y el poder deductivo. Se trata de la fe en el orden de la razón como instrumento efectivo para la obtención de resultados provechosos. Desde este ángulo, la didáctica comeniana no es más que la expresión de una racionalización de las interacciones maestro-alumno a propósito de un saber

axiomatizado. El método que ejecuta el maestro no es fruto de su creatividad ni una consecuencia de su experiencia, sino el fiel reflejo de la forma en que se considera que opera el pensamiento humano. Por encima de la cotidianeidad del aula, gobierna el discurso de la razón trascendental, calculante y omnipresente.

De este imperio de la razón, se deduce la simultaneidad del proceso de enseñanza, elemento nuclear de la pedagogía moderna. Una sola voz del saber, cuya caja resonante es el maestro, y un solo receptor: el alumnado, en su realidad indiferenciada y compacta. Se termina, por ende, con la relación íntima entre un maestro y su discípulo para proponer un esquema rígido en que un instructor, que monopoliza el proceso, se vincula con un grupo que excluye cualquier singularidad. Este grupo se constituye como el objeto de la intervención didáctico-racional, bajo el supuesto de la identidad y similitud de las partes que lo conforman.

De ahora en adelante, la escena nos será familiar. Aparece el espacio de la clase con su ritmo uniforme de aprendizaje y la organización del trabajo de la masa infantil como una producción centrada en el especialista-maestro. Se enseña a todos lo mismo y al mismo tiempo, bajo una lógica que permitirá multiplicar infinitamente el espacio de la clase sin el temor a una eventual diversificación o desorden del discurso. La palabra de la razón absorbe por completo el espacio escolar sin irregularidades ni fisuras.

En este contexto, resulta particularmente importante para Comenius el diseño de una herramienta de mediación en el proceso didáctico que se sustente en la escritura y la imagen. Habría que elaborar un libro de texto funcional a la dinámica escolar que pueda convertirse en un vehículo eficaz de la transmisión del saber. Este libro debería dar cuenta de la representación escolar del mundo, mediante el uso del texto y la imagen como un mensaje de aquello que debe y no debe ser percibido por el estudiante. El texto expone un lenguaje legítimo que engloba el saber en un único idioma y que descalifica cualquier otro discurso que no sea escolar. De esta forma se evidencia una asociación estrecha entre la pedagogía moderna y el libro de estudio que se prolonga indisolublemente hasta nuestros días. En el espacio de la clase, el texto didáctico sigue siendo aún la palabra escrita que ordena los ritos de la enseñanza.

Por otro lado, es interesante observar la conexión que plantea Comenius entre la cuestión didáctica y el problema de la disciplina escolar. Si bien comprende a la disciplina como un aspecto esencial de la escuela, cuestiona el modelo autoritario de la misma que implica un uso excesivo e irracional del castigo. Así como el procedimiento didáctico debe ser normalizado desde un ordenamiento racional, correspondería efectuar una regularización equivalente en el caso de la disciplina.

En efecto, la disciplina tendría que convertirse en un método efectivo y programado mediante el cual se enfrenten y resuelvan de forma positiva las transgresiones a la norma. Es decir, Comenius no entiende a la disciplina como un sistema extenso de control de la vida escolar, sino como un aparato racional que entra en acción a partir de situaciones emergentes y aisladas. Esto último es así porque se confía en la eficacia organizativa del método didáctico como el elemento que determina el funcionamiento correcto de la totalidad de la vida escolar. Por lo tanto, la inquietud comeniana no se centra propiamente en los cuerpos infantiles, sino en la implementación adecuada del procedimiento de transmisión del saber. El problema disciplinario tiene su origen en la actividad de enseñanza del maestro.

Así pues, la Didáctica Magna representa un discurso bisagra en la antesala del desarrollo de la pedagogía moderna. Por una parte, introduce una serie de conceptos que serán decisivos en el desarrollo del saber escolar durante los siglos XVIII y XIX y, por otro lado, evidencia un itinerario alternativo que la escuela moderna no siguió. Respecto a lo primero, la figura de Comenius se inscribe en un discurso que concibe a la niñez desde la perspectiva de la carencia y que fundamenta mediante una ciencia positiva el diseño geométrico de un espacio formativo que elabore dicha insuficiencia constitutiva. En tal sentido, la didáctica de Comenius aporta la legitimación racional que demandaba la institución escolar como instrumento de secuestro y encierro.

Con relación a lo segundo, la disonancia del planteamiento de Comenius frente a la pedagogía moderna, puede afirmarse que se trata de un cambio de énfasis que posee alcances insospechados. La Didáctica Magna apuesta por el poder de lo epistemológico, centrando su preocupación en los procesos de transmisión del conocimiento como elementos articuladores del aparato escolar. Por el contrario, la pedagogía moderna opta por dotar a la institución misma de un poder gravitante, lo que conduce al desarrollo de una reflexión que coloca su mirada principalmente en el territorio de lo extradiscursivo. De esta manera, la didáctica o el método adquiere eficacia como consecuencia de una serie de intervenciones regulares y colaterales, y no como resultado de su propia implementación racional.

2. Un cuerpo educable: Rousseau

El planteamiento educativo de Rousseau en *El Emilio* (1762) tiene un marco de antecedentes fundamental en la doctrina humanista de educación de los niños y en las prácticas de los colegios jesuitas respecto a la infancia. Desde dicha perspectiva, se delinea una comprensión del niño como realidad específica que tiene su expresión en el concepto rousseauiano de educabilidad del infante. Es decir, el ginebrino establecerá claramente que el niño no es un adulto pequeño, sino un sujeto que posee una singularidad de pensamiento y comportamiento.

Esta nota distintiva da cuenta de una naturaleza infantil que apunta a la condición de cuerpo en formación, abierto a la maleabilidad.

Si se inscribe el enfoque teórico de Rousseau dentro de los desplazamientos de la episteme que refiere Foucault en *Las Palabras y las Cosas*, podría afirmarse que *El Emilio* evidencia una operación característica de la representación clásica. Se trata del esfuerzo por nombrar a la niñez, lo que se traduce en su incorporación a la lógica del cuadro en términos de un ordenamiento taxonómico, secuencial y geométrico. Así pues, la niñez se sitúa en un orden natural que posee sus propios principios y variables, siendo labor de una nueva inteligencia pedagógica y nominal sacar a la luz dichas positividads y describirlas.

La especificidad del niño, por tanto, supone un hecho que debería condicionar cualquier saber pedagógico. En efecto, la carencia de razón y la intrínseca inocencia infantil no son defectos del objeto, sino rasgos de un dinamismo de la naturaleza que posee un desarrollo clasificable. El niño es una entidad en evolución que transita por períodos discernibles: la edad de la naturaleza (0-12 años), la edad de la fuerza (12-15 años), la edad de la razón y de las pasiones (15-20 años) y la edad de la cordura y del matrimonio (20-25 años).

Esta evolución natural del objeto determina una pedagogía centrada en la transición adecuada de las etapas como mecanismo a través del cual garantizar la formación del ciudadano. La naturaleza impondría la regla que una correcta educación tendría que seguir: la acción formativa no violenta al niño, sino que lo acompaña en su proceso de maduración. Una educación inadecuada, entonces, será aquella que no sabe reconocer al objeto-niño en la especificidad de su constitución secuencial; una mala educación equivale a una incorrecta representación de la naturaleza infantil.

En suma, la tarea principal de *El Emilio* es definir las características de la infancia. Rousseau destaca, en este contexto, la comprensión de la niñez como un momento evolutivo de la razón, la infinita capacidad de aprendizaje del infante, la necesidad de una protección adulta del mismo y su condición premoral o radicalmente inocente. Todos estos elementos refuerzan los rasgos de minoría de edad y debilidad constitutiva del niño, lo que tiene por consecuencia atribuir al educador una autoridad sin ningún contrapeso. De tal forma, entre el maestro y el niño se establece necesariamente una relación asimétrica en tanto en cuanto una de las partes es carente y la otra compensatoria.

En el proceso evolutivo natural de la infancia, esta asimetría debe progresivamente desaparecer en beneficio de la conquista de una relación simétrica que involucra autonomía y gobierno de la razón. Dicho de otra manera, la acción educativa persigue la desaparición de la infancia y consiguientemente, la eliminación de su propia necesidad como proceso formativo. Una educación para

la ciudadanía, según Rousseau, implica necesariamente una acción específica, individual y finita.

Ahora bien, todos estos criterios generales desembocan en una aplicación cotidiana y concreta de una serie de estrategias totalitarias dirigidas al cuerpo infantil. Así como es preciso asegurar el desarrollo natural del niño en atención a su edad, también es imperioso evitar cualquier deriva de su conducta que lo dirija a la corrupción moral. Desde tal exigencia, Rousseau diseña un complejo dispositivo que programa de un modo meticuloso las actividades y los contextos en que se ubica al niño. Esta programación exhaustiva debe estructurarse en perfecta coherencia con los rasgos específicos del cuerpo infantil, produciéndose una identificación plena entre la situación creada y el orden natural.

El dispositivo educativo de Rousseau constituye la primera apuesta por la individualización de los procesos formativos y se caracteriza por una serie de pequeñas técnicas que apuntan a la producción de comportamientos dentro de un espíritu que resulta imposible no asociar a la moderna psicología behaviorista. Frente a un niño que no quiere realizar actividades físicas, el maestro recurre a la argucia de una carrera espontánea con otros niños en la que el premio al ganador es un pastel; o ante un niño que no le atrae la lectura, el preceptor se las ingenia para que reciba invitaciones a fiestas que le demuestren la importancia de saber leer. En El Emilio los refuerzos positivos y negativos abundan por doquier.

Por otra parte, existen en las técnicas del maestro rousseauiano un cierto componente de artificio, simulación o engaño. Rousseau recomienda construir un universo ficticio en que el niño se perciba a sí mismo como maestro y no como alumno, en un mecanismo de libertad ilusoria particularmente perverso. Así señala, por ejemplo, lo siguiente: «No hay nivel de sometimiento más perfecto que aquél que conserva la apariencia de la libertad; así se somete la voluntad misma». Se trata, entonces, de un juego en que el alumno cree realizar su voluntad sin reconocer en la situación que lo rodea un diseño programado por el maestro que es finalmente quien impone su deseo. Hito decisivo para la futura pedagogía: dotar a la libertad del niño de un contenido metodológico y racional que le resta toda su potencialidad política y arbitraria.

Ahora bien, el planteamiento pedagógico rousseauiano puede colocarse en diálogo con el enfoque didáctico de Comenius a propósito principalmente de un esfuerzo conceptual por definir y delimitar la categoría de infancia. Sin embargo, entre ambas obras existen importantes diferencias. La Didáctica Magna supone la búsqueda de un gran y único método que asegure la enseñanza correcta del saber humano, contexto en el cual resulta preciso enunciar la singularidad del niño; mientras que El Emilio apunta directamente a una delimitación de la infancia como corolario de una comprensión filosófica y social del ser humano. Por tanto, en Comenius es el método racional el que ilumina la niñez, en tanto que en

Rousseau es el discurso antropológico aquél que nombra a la infancia y determina una estrategia formativa.

Además, en Comenius la diferencia entre el niño y el adulto solamente es de grado, lo cual no implica reconocer en el infante una esencia particular y exclusiva que luego desaparezca con el proceso de desarrollo y crecimiento. La variable «niño» en la Didáctica Magna depende estrictamente del método, no identificándose la necesidad de un proceso de ajuste del procedimiento didáctico en función de dicha instancia. Solamente con Rousseau emerge una singularidad de naturaleza que convierte al niño en alumno, es decir, en una realidad evolutiva que demanda observación, estudio y comprensión para generar técnicas formativas eficientes.

3. La disciplina de los cuerpos: La Salle

Durante buena parte de los siglos XVIII y XIX el saber pedagógico se va a centrar en el desarrollo de un poder institucional y no, como soñaba Comenius, en la primacía de un poder epistemológico que se expresa en el método didáctico. Así nos desplazamos de un control que emerge del discurso procedimental a un ordenamiento que se desliza por toda la superficie de las prácticas extradiscursivas. De esto da testimonio la pedagogía de La Salle, para quien el espacio escolar no depende de la didáctica, sino de la forma en que los cuerpos infantiles son integrados a una red disciplinaria de vigilancia permanente.

La escuela, entonces, se convierte en un campo de observación dentro del cual los profesores cumplen un papel fundamental. Ellos son el vehículo de una vigilancia extensa que tiene por objetivo asegurar la producción de un conjunto de conductas que corresponden a un canon previamente diseñado. Dicho mecanismo debería ser tan complejo y profundo como para reproducirse más allá de la presencia física del maestro y englobar cada pequeño rincón de la existencia del alumno. El joven construye una relación consigo mismo desde la lógica del «ser-mirado», lo cual le exige una manifestación perpetua en su conducta de los aspectos observables de la rectitud.

Del lado del educador, esta tecnología de la vigilancia, exige una distancia prudencial y una preponderancia autoritaria sobre los alumnos, mientras que del lado de estos últimos demanda una primacía de la apariencia frente al ser, un voyeurismo de las acciones estudiantiles que descalifica todo aquello que no atrapa la mirada. No obstante, la jerarquización de la vigilancia no se limita a la interacción profesor-alumno, sino que engloba a todos los actores de la vida escolar. En este sentido, se articula una cadena de vigilancias mutuas que incorpora también a profesores y directivos, en una secuencia que garantiza controles entre unos y otros. De hecho, la institución lasalleana del inspector opera hasta nuestros días, como un especialista escolar de la observación interior.

Ahora bien, al plantear una vigilancia sobre el profesor, La Salle introduce la exigencia moderna de un aparato administrativo que fiscalice y sancione al docente; cuestión impensada para Comenius, quien considera el uso correcto o inadecuado del método como único criterio para evaluar la labor del maestro. De este modo, se comienza a escribir la larga historia del educador moderno como un «intelectual vigilado» cuyo papel en la institución escolar suele estar tensionado entre la capitulación burocrática y la resistencia estéril. Se trata, sin duda, de una situación paradójica, sobre todo si contrastamos este sometimiento administrativo del profesor con toda una retórica discursiva amplísima que llega hasta la actualidad y que no se cansa de señalar los valores y la nobleza de la profesión magisterial. Venerables y vigilados, esos son los educadores modernos.

Por otra parte, esta red escolar de vigilancia que propone La Salle, anticipa en gran medida la utopía carcelaria del panóptico de Bentham, que Foucault analiza minuciosamente en *Vigilar y Castigar*. En efecto, desde el siglo XVIII se produce una relación estrecha entre enseñanza y vigilancia que hace posible la articulación de un sistema escolar eficaz en directa proporción al grado de totalización de la mirada. Tal conexión se explica a partir del desarrollo de una nueva economía del poder en la Ilustración, que se dirige a «ordenar y hacer útiles las muchedumbres productivas» a partir de técnicas disciplinarias que emergen en los espacios institucionales. En tal sentido, la escuela se configura como una pieza decisiva en un engranaje social que apunta a la construcción de un modelo de individuo por medio de la vigilancia, la disciplina y el castigo.

La escuela lasalleana, por tanto, es un claro ejemplo de la nueva anatomía política que trae consigo la modernidad. Se trata de la gestión del detalle mediante un disciplinamiento riguroso y una vigilancia exhaustiva, que arroja como resultado un aumento de las fuerzas del cuerpo en cuanto a utilidad y una disminución de las mismas en tanto que obediencia. La obra de La Salle, afirma Foucault, debería inscribirse en una historia del detalle que ponga en evidencia que el hombre del humanismo moderno ha nacido como efecto de la minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones o el control microscópico de los cuerpos.

El funcionamiento disciplinario de la institución escolar involucra, en primer lugar, una organización serial del espacio. Se le asigna a cada individuo un lugar de acuerdo a diferentes criterios de ordenamiento: grado de adelanto, mayor o menor aplicación o limpieza, mejor o peor carácter, etcétera. Aparece propiamente el concepto de «clase escolar» o «sala de clase» que supone la clasificación y distribución de los cuerpos infantiles en un espacio determinado; cada cuerpo se sitúa en un punto y su movilidad queda supeditada a la autoridad del maestro. La Salle expresa este principio del siguiente modo: «Aquellos cuyos padres son descuidados y tienen parásitos estén separados de los que van limpios y no los tienen; que un escolar frívolo y disipado esté entre dos sensatos y sosegados, un libertino o bien solo o entre dos piadosos».

De esta forma, el espacio se cierra por parte de una administración que fija clases, rangos, puestos y delimita los movimientos posibles. Tal recorte del espacio, además, se ve acompañado por un uso y control del tiempo que al penetrar en la actividad del individuo constituye un procedimiento de enseñanza altamente efectivo. En efecto, el tiempo se capitaliza mediante su división en segmentos, sucesivos o paralelos, con una duración delimitada; a través de su distribución en un esquema de complejidad creciente, gracias a la definición del término de un segmento como prueba o control del proceso, etcétera. Este tiempo disciplinario da lugar a una pedagogía analítica que califica sistemáticamente a los individuos en virtud de su tránsito por las series y las gradaciones preestablecidas, dejando a un lado la experiencia de un tiempo iniciático propio de la formación tradicional en donde sólo existe una prueba única y ella acontece en la dinámica intersubjetiva de un maestro y un aprendiz.

Como se observará, la distribución de los individuos en un espacio y un tiempo estructurado permite no sólo jerarquizar las cualidades y establecer las desviaciones, sino también castigar y recompensar. El castigo es un elemento nuclear dentro del espacio escolar y como tal exige una elaboración analítica que impida su aplicación arbitraria e irracional. Ciertamente, existe un «arte de castigar» que no tiene por finalidad ni la expiación ni la represión, sino la incorporación del individuo en un régimen de responsabilidad que se rige por el binomio gratificación-sanción. Desde esta perspectiva, en el castigo el niño es comparado, diferenciado y, en último término, normalizado.

El poder de normalización atraviesa toda la concepción que La Salle posee de la escuela como una verdadera máquina de enseñanza que opera sobre una masa de individuos para su regulación y elaboración como cuerpos dóciles y manipulables. Este artefacto, por otra parte, posee la capacidad de reproducirse, reforzarse y perfeccionarse a partir de sus propias lógicas disciplinarias. En tal sentido, el aparato escolar es un productor de saber acerca de la infancia, el cual nace de la observación y tratamiento de los cuerpos. Dicho conocimiento permite reinventar o adecuar las estrategias en función de los efectos observados y de las resistencias descubiertas.

La pedagogía moderna se constituye, en gran medida, a partir de categorizaciones y conceptos que surgen del dispositivo escolar de observación de los niños. En este contexto, algunas de las prescripciones de La Salle resultan decisivas en la génesis del saber educativo. Por ejemplo, las indicaciones respecto a la necesidad de que los profesores registren la conducta de sus alumnos. Se trata de realizar un inventario exhaustivo, donde se recomienda no excluir ningún elemento por superfluo que pueda parecer. Estos archivos contendrán todo tipo de datos sobre el niño: su carácter, si es piadoso o no, si no tiene algún vicio, cómo es recomendable proceder con él, si falta a clase con frecuencia, si es aplicado en el

aula, si es obediente o indisciplinado, etcétera. Esta información registrada será determinante para la producción de un saber sobre la infancia. De hecho, constituirá un hábito característico de la escuela moderna acumular y procesar información sobre su propia actividad.

Así pues, podría decirse que no existe propiamente ningún discurso pedagógico que funde la escuela moderna sino más bien todo lo contrario. La moderna ciencia pedagógica ha nacido de la vigilancia de los espacios, el castigo de los cuerpos y la disciplina del detalle. Desde esta perspectiva, no debería resultar tan extraña la centralidad que adquiere la cuestión conductual en las escuelas, puesto que lo disciplinario no es una variable cualquiera del funcionamiento de la institución, sino la raíz misma de su origen.

4. Reflexión final

Las prácticas discursivas y extradiscursivas que hemos descrito evidencian que la infancia es una invención reciente del saber moderno. Sin embargo, esta notable y compleja empresa de construcción ha tendido a ser encubierta y desconocida a través de la historia del discurso pedagógico. Hemos asistido a una inmensa operación de reducción de la niñez a la infancia y de naturalización de esta última. En tal proceso, la psicología evolutiva ha cumplido un papel decisivo en tanto en cuanto ha configurado una noción universal y suprahistórica de la niñez que desconoce las condiciones sociohistóricas y culturales que la determinan, y en cuyo sesgo se articulan programas, didácticas y controles diversos.

Esta naturalización de la infancia no posee ninguna inocencia desde la perspectiva de los intereses políticos que en ella subyacen. La historia disciplinaria de producción de la infancia se halla inscrita en una estrategia económica que persigue a nivel local el diseño de una clase social (ordenamiento de los estratos populares) y a nivel global una formación para la minoría de edad (sujetos dóciles). En este último sentido, las políticas de la infancia pondrían en tela de juicio la penetración que el espíritu crítico de la Ilustración ha tenido en el espacio escolar, toda vez que éste se ha desarrollado en dirección a la obtención de un niño silencioso, normalizado, experto en aparentar, sin gobierno de sí y sometido a la voluntad del medio adulto.

En suma, recuperar la artificialidad del concepto de infancia supone interpelar el imperio de la psicología evolutiva y, con ello, socavar los cimientos mismos de la escuela moderna. Esto no debería entenderse como un retorno al «estado cero» de la niñez, lo cual desde un ángulo rousseauniano implicaría regresar a la naturaleza perdida y genuina del ser humano. Quizás haya que comprender que no existen, para la escuela ni para el discurso pedagógico, esas tierras de certeza y verdad a las cuales volver la mirada. Lo que sí puede afirmarse es que la radical historización de la infancia nos conduce a la pregunta por la posibilidad de una

experiencia diferente de la niñez, evento que adquiere especial sentido a la luz de la crisis contemporánea de la escuela. La niñez, que en Nietzsche era sinónimo de la pura afirmación y del poder creativo del juego que traía consigo la superación de la metafísica, parece constituir una página en blanco, todavía no escrita por nuestro saber ni realizada por nuestra experiencia.

Bibliografía

Álvarez Uría, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

Comenius, J. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.

Foucault, M. (1968). *Las Palabras y las Cosas: Una Arqueología de las Ciencias Humanas*. México: Siglo Veintiuno.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1966). LA SALLE, JB. «Conduite des Écoles Chrétiennes». Roma: Cahiers Lassalliens, N° 12.

Narodowsky, M. (1994). *Infancia y Poder*. Buenos Aires: Aique.

Rousseau, JJ. (1966). *Emile ou de l'Éducation*. París: Garnier-Flammarion.