

Guillermo Vanegas Arrambide

**LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN LA
ACTUALIDAD. UN ANÁLISIS DEL PAPEL DE
LAS TECNOLOGÍAS EN LOS PROCESOS DE
SUBJETIVACIÓN.**

**Tesis Doctoral dirigida por el Dr.
Miquel Doménech i Argemí**

**Departament de Psicologia de la Salut i de
Psicologia Social
Unitat de Psicologia Social
Facultat de Psicologia
Universitat Autònoma de Barcelona**

**Año 2002
Bellaterra**

agradecimientos

**A belinda
y a mis hijos
more, guille y fer**

**A mis padres, a mis hermanos y a
elide**

A miguel

A francisco

**A mis profesores
fran, félix, lupi, margot,
tómas teresa ...**

**A mis cuates de multiversus
lalo, quique, nelson, kitina,
alvaro, estaban y cristian**

**A mis compañeros del doctorado
martín, las dos marthas, pancho y marijose,
josé, eduard, isra, dani, anuche, janise.
ángelica mamen, blanca...**

**A mis amigos mexicanos
clara, georgina, sandra y david, gabo,
rolis y silvia, pancho y chela
cayita, paty, pito...**

**a todos ellos por contar con su ayuda
en la elaboración de este trabajo, y con quienes
contraigo una deuda por demás impaga que sólo
es soportable por nuestra amistad.**

gracias.

INDICE

INTRODUCCIÓN	10
CAPITULO I EL NACIMIENTO DE LA ESCUELA	21
1. ARQUEOLOGÍA Y GENEALOGÍA	23
1.1. La Arqueología	25
1.1.1. El Saber	27
1.1.2. El Dispositivo Arqueológico	28
1.1.3. El Sentido de la Investigación Arqueológica	29
1.2. La Genealogía	29
1.2.1 Elementos para Pensar el Poder	35
2. EL NACIMIENTO DE LA ESCUELA.	37
2.1. Cultura Griega y Cultura Medieval	40
2.2. El Renacimiento. El Despertar de la Razón	42
2.3. El Pensamiento Burgués. La Nueva Identidad	46
2.4. La Ilustración. El Triunfo de la Razón	48
3. LAS CONDICIONES DE POSIBILIDAD	54
3.1. La Invención de la Infancia	55
3.2. La Reestructuración de la Familia	57
3.3. La Fabricación de la Nueva Mentalidad	60
4. LA INVENCION DEL HOMBRE	64
1. BIOPOLÍTICA Y GOVERNABILIDAD	66
CAPITULO II. LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DISCIPLINARIA	72
1. LA SOCIEDAD DISCIPLINARIA.	72
1.1. La Emergencia de la Sociedad Disciplinar	74

1.2. La Sociedad Disciplinaria	77
1.3. Norma, Disciplina y Poder	81
1.3.1. La Norma y lo Normal	81
1.3.2. Las Disciplinas	84
1.3.3. Saber-Poder	87
2. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y LA ESCUELA EFICIENTE	88
2.1. La Institución Escolar	88
2.2. La Escuela Eficiente	91
3. LOS DISPOSITIVOS NORMALIZADORES.	94
3.1. La Transformación del Cuerpo	94
3.1.1. La Asignación Eficiente	96
3.1.2. La Fabricación del Acto	98
3.1.3. El Tiempo Segmentado	103
3.1.4. De Cuerpo a Cuerpo	107
3.2. La Ortopedia del Espíritu	109
3.2.1. La Coacción de la Mirada	109
3.2.2. El Castigo Correctivo	112
3.2.3. La Era de la Evaluación	115
3.3. Bajo la Mirada que Todo lo Ve	119
3.3.1. El Panóptico	119
3.3.2. La Sociedad de Cristal	122
CAPITULO III LA ESCUELA COMO TECNOLOGÍA DEL YO	127
1. LA SUBJETIVIDAD. DEFINICIÓN	127
1.1 . SUBJETIVIDAD Y SUBJETIVACIÓN	129

1.1.1 Subjetividad: Sentido Común	130
1.1.2 Subjetividad: Filosofía Tradicional	132
1.1.3 Subjetividad: El Pensamiento Social	133
1.2. PROCESO DE SUBJETIVACIÓN	135
12.1. Inscripciones	136
1.2.2 El Pliegue	138
2. LAS TECNOLOGÍAS DEL YO	143
2.1 Tres Ontologías Históricas de Nosotros Mismos	144
2.2 Los Juegos de Verdad	145
2.3. La Genealogía de sí Mismo	148
2.3.1. Retornos	148
2.3.2. Modos de Sujeción	150
2.4. Las Tecnologías del Yo	154
2.4.1 Una Red de Conceptos	154
2.4.2. Definición	156
2.5. Las Tecnologías del Yo en el Contexto Neoliberal	158
2.5.1. El Sujeto Neoliberal	162
3. LA ESCUELA COMO TECNOLOGÍA DEL YO	163
3.1. La escuela como Tecnología del Yo.	164
3.2. Dispositivos Psicopedagógicos	168
3.3. La Dimensión Reflexiva y la Experiencia de Sí.	173
CAPÍTULO IV. SIEMPRE HEMOS SIDO VIRTUALES	182
1. EL RESURGIMIENTO DE LO VIRTUAL. LAS CONDICIONES HISTÓRICAS	184
1.1. Las Revoluciones Tecnológicas	185

1.2. Las Tecnologías de la Información	189
1.3. El Concepto de Información	192
1.4. Tecnología y el Capitalismo Informacional	194
1.5. Características de la Sociedad de la Informacional	199
2. LA GLOBALIZACIÓN	202
2.1. Globalización. Su Concepto	203
2.2. Características de la Globalización	205
2.3. Dimensiones de la Globalización	208
2.4. Consecuencias de la Globalización	210
2.5. El Individuo Globalizado	213
3. LO VIRTUAL EN LA TECNOLOGÍA	218
3.1. Antecedentes de las Tecnologías Virtuales	219
3.2. El Boom de lo Virtual	224
3.3. Definiciones de lo Virtual	227
3.4. Lo Virtual como Tecnología	232
3.5. Niveles de la realidad virtual	235
3.6. Los Sentidos de lo Virtual	237
3.7. Lo Virtual-comunicativo como Relación Social	239
4. LA PREGUNTA POR LO VIRTUAL.	240
4.1. Más Acá de la Tecnología. La Filosofía	241
4.2. Lo Virtual como Creación	251
4.3. La Virtualización del individuo	255
4.4. El Cuadrado de la Realidad	260
5. SIEMPRE HEMOS SIDO VIRTUALES	261

CAPITULO V. LA ENSEÑANZA NO PRESENCIAL. DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA A LA EDUCACIÓN VIRTUAL	263
1. LA ENSEÑANZA A DISTANCIA	265
1.1. Antecedentes	266
1.1.1. Historia de la Educación a Distancia	266
1.1.2. Modelos Generacionales	267
1.2. La Enseñanza no Presencial Tradicional	270
1.2.1 Definición	270
1.2.2. Filosofía.	272
1.2.3. Demanda de la Educación a Distancia	273
1.2.4. El Modelo Tradicional. La Universidad Nacional de Educación a Distancia.	273
2. LA INFORMÁTICA EN LA EDUCACIÓN	276
2.1. La Informática en la Educación	277
2.1.1. Bienvenido el Ordenador	278
2.1.2. Los Ordenadores no son Incuestionable	280
2.2. Los Ordenadores en la Escuela	282
2.2.1. Los Sistemas Expertos	282
2.2.2. Programas de Realidad Virtual	285
2.2.3. Redes de Comunicación	287
2.3. Hacia el Ordenador Invisible	288

3. LA ENSEÑANZA EN LA RED	289
3.1. Experiencias de Aprendizaje en la Red	290
3.2. Elementos para Entender lo Virtual.	294
3.3. Características del Aprendizaje en la Red.	302
4. LA UNIVERSIDAD VIRTUAL. UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA	306
4.1 Un Nuevo Concepto de Universidad	308
4.1.1. Cuatro Elemento Esenciales de la Propuesta	310
4.2. Propuesta Pedagógica	312
4.2.1 Modelo Pedagógico.	313
4.2.2. Ambientes Virtuales	315
4.2.3. Formas de Socialidad	318
5 LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LA EDUCACIÓN VIRTUAL.	321
5.1.Las Semejanzas de los Modelos	322
5.1.1. El Marco Institucional.	322
5.1.2. La Estructura Pedagógica	323
5.2. Las Diferencias de los Modelos	325
5.2.1. Modelos Generacionales	325
5.2.2. La Concepción de Aprendizaje	326
5.2.3. El Modelo Pedagógico	328
5.2.4 Dinámica del Proceso de Aprendizaje	330
5.2.5. Tipos de Interacción	331
6. NUEVA SOCIALIDAD Y RELACIONES DE PODER	333
6.1. Del Cuerpo a la Cifra	337
6.2. De la Disciplina al Control	340
6.3 . De la Identidad Fija a la Heterogénea	345

6.4. Del Estar Ahí al Ser Participando	348
6.5. Relaciones de Poder	350
CONCLUSIONES	256
BIBLIOGRAFÍA	369

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación que aquí presentamos tiene como finalidad analizar las implicaciones de los dispositivos tecnológicos en los procesos educativos. Nuestra apuesta consistirá en establecer estrategias analíticas que nos permitan dar cuenta de los diferentes mecanismos productores de subjetividad en los modelos educativos de nuestra actualidad.

Nuestro objeto de estudio lo constituyen los dispositivos educativos ya establecidos en nuestro presente, como son las propuestas de educación escolarizada, por una parte y por la otra, la llamada educación virtual. En la primera, incursionaremos en el análisis de los procesos escolares en el contexto de las denominadas sociedades disciplinarias, intentaremos describir los fundamentos en que éstas se fincan con el propósito de objetivar el papel de la escuela normalizada como productora de subjetividad. En el caso de la segunda, es decir, la propuesta de la educación virtual, nos proponemos describir las condiciones de posibilidad que permiten su emergencia, analizaremos las concepciones más representativas que sobre lo virtual existen con el fin de establecer una delimitación de este concepto, para llegado el momento describir y analizar los mecanismos de este modelo educativo y las relaciones de poder que de éste emergen.

Vale establecer en este espacio dos acotaciones de capital importancia.

La primera refiere a la utilización que haremos del término tecnología, ya que por tecnología entenderemos la forma en que se materializa el conocimiento para especificar las modalidades de construir cosas de forma reproducible. De esta manera, nuestra noción de tecnología incluirá desde dispositivos de índole arquitectónicos y sanitarios hasta estrategias de tipo jurídico e industrial. La presente aclaración tiene el sentido de despejar dudas acerca del uso de término, pues en nuestra era cibernética es común pensar que la tecnología refiere sólo a los inventos tecnológicos más recientes, dejando de lado, las distintas estrategias y dispositivos técnicos que intervienen en campo de las ciencias humanas.

Nuestra segunda acotación hace referencia al tiempo, pues ya desde el título de nuestro proyecto utilizamos el ambiguo término de actualidad. Aclaremos desde este momento que nuestro estudio se sitúa en un periodo preciso, en los primeros años de este nuevo siglo, período en el que tienen vigencia dos modelos educativos a un mismo tiempo, la educación escolarizada o disciplinaria y la recientemente avenida educación virtual. Modelos que nos incitarían a pensar en una educación antigua y una educación actual, valga decir, el modelo antiguo haría referencia al modelo educativo disciplinario y el presente y futuro sería definido desde la propuesta de la educación virtual. Sin embargo, vale decir que el potencial de la educación virtual se encuentra en el porvenir, es decir, tal propuesta educativa en nuestros días tiene escasa inserción social e institucional, siendo el modelo de educación escolarizada el que prevalece en nuestras instituciones educativas.

Con esto queremos evitar dejarnos deslumbrar por el fascinante mundo de la cibernética y la virtualidad y con esto descuidar el análisis de los mecanismos de normalización que operan en la escuela. Esto no quita por supuesto que otorguemos a la educación virtual un papel preponderante en nuestro estudio, pues no podemos dejar de pensar que con el transcurrir del tiempo ésta actualizara toda su potencialidad en los procesos de aprendizaje.

Después de hacer estas puntualizaciones, quisiéramos articular el título de nuestro trabajo con lo que pretendemos realizar. Abordar el impacto de las tecnologías en los procesos de aprendizaje tiene el sentido de desvelar las múltiples formas que adoptan los mecanismos de dominación en nuestra sociedad. Sabemos que la escuela en nuestros días es uno de los espacios privilegiados en la producción de la subjetividad, sin embargo son recientes los estudios que inciden en los tipos de subjetividad que producen las nuevas tecnologías en los procesos educativos. Así, nuestra apuesta tiene como objetivo establecer una primera aproximación que articule la influencia de las tecnologías en los procesos escolares, así como las relaciones de poder que de éstas emanan en nuestro contexto social.

Esta investigación, no surge por generación espontánea sino que es producto de historias y proyectos anteriores. Se enmarca en dos prácticas anteriores que lo signan y le dan sentido. La primera, mi actividad como profesor en escuelas de formación de docentes, cumpliendo el cargo de maestro de psicología social y de metodología de la investigación. En estas actividades me llamó la atención de manera particular el empeño que maestros, directivos y investigadores educativos ponían en la implementación, diseño e innovación de estrategias educativas, su preocupación se centraba en ¿Qué contenidos aprender? ¿Cómo aprender esos contenidos? ¿Cuándo aprenderlos? Y ¿Cómo evaluar el aprendizaje de los mismos? Para estos trabajadores de la educación su labor consistía en vigilar los mecanismos de proceso educativo, cuidando que su coronación se diera con la retención del material aprendido. Sin embargo, ni maestros ni directivos ni investigadores se preguntaban por el producto que estaban construyendo, por el tipo de alumno que estaban formando y por el tipo de subjetividad que colaboraban a fabricar. Pareciera que su actividad se realizara al margen del contexto social y de la realidad política.

La segunda experiencia que atraviesa nuestro ensayo, refiere a la elaboración de nuestro trabajo de investigación. El mismo estuvo motivado por dos factores, el primero, mi paso por el programa doctoral de Teoría de la Educación y Pedagogía Social, en donde me acerqué a pensar la subjetividad que subyace a la realidad educativa; el otro, mi cambio de programa doctoral y mi encuentro con un viejo conocido que hasta entonces sólo había leído de refilón, me refiero a Michel Foucault cuyos postulados orientaron mi trabajo de investigación.

En el mencionado ensayo, intentamos articular las propuestas de normalización surgidas de las sociedades disciplinarias al contexto de la educación escolarizada, en este empeño realizamos un limitado análisis de la cotidianeidad del proceso pedagógico, es decir, del día a día de la actividad escolar. Como resultado de este trabajo logramos describir la eficacia de los mecanismos de normalización en la fabricación de la subjetividad de los escolares y futuros miembros de la colectividad.

Las ideas ahí surgidas nos permitieron hacernos más preguntas que las que nos respondíamos, de ahí, que una brecha que se abría en nuestro camino fue la de

preguntarnos por las formas de subjetividad que producirían los nuevos modelos de aprendizaje, específicamente la novedosa educación virtual.

Al principio hacíamos puntualizaciones con relación a la dimensión temporal y a la finalidad de nuestro ensayo. Con referencia a la dimensión temporal, vale decir solamente que nuestros afanes se ubicarán en el presente inmediato, lo que no quiere decir que su pertinencia explicativa se reduce a este período, más bien pensamos que lo aquí se produzca tendrá vigencia al reflexionar sobre el pasado de nuestra educación y el porvenir de la misma.

De esta manera, nuestro campo de pertinencia se sitúa en las instituciones escolares, la educación escolarizada y la educación virtual. Aquí cabe una nueva puntualización, pues la especificación del campo en el modelo escolarizado es relativamente clara, sin embargo, no sucede lo mismo cuando hablamos de educación virtual, ya que este modelo debido a su reciente institucionalización no se ha expandido a todos los ámbitos educativos, restringiendo su actividad básicamente a los espacios de educación superior.

En este sentido debemos precisar nuestro campo de trabajo. En lo que respecta a la educación escolarizada o disciplinaria, tomaremos como espacio de pertinencia la educación básica, por considerar que es el espacio más representativo de los modelos de normalización. Por otra parte, en lo referente a la educación virtual nuestros empeños se centraran en los estudios superiores, concretamente la universidad virtual o a distancia, en tanto que este modelo pedagógico carece de inserción en otros niveles educativos.

Con esto no olvidamos la incorporación de la cibernética a la a escuela ni tampoco los intentos de la tele-educción, sin embargo, en el primer caso la tecnología se incorpora como un aprendizaje más y no como modelo pedagógico y en el segundo aunque diseñado con ese objetivo reproduce desde nuestro punto de vista los patrones de la educación tradicional sólo que desde la no presencialidad.

Así nuestro campo de pertinencia lo constituye el aula de clase por un lado y por el otro esos nuevos tipos de espacios institucionales o extitucionales que no requieren la presencia del individuo; lugares abiertos, sin temporalidad y sin disciplinas, espacios que rompen con la lógica de la institución.

Por lo dicho hasta este momento podemos decir que nuestro tema se concreta a establecer una posible articulación entre la tecnología, la educación y psicología social. En cuanto a las innovaciones técnicas tomaremos como referencia los estudios sobre la tecnología desde la perspectiva de la sociología del conocimiento, intentaremos observar el tipo de socialidad que se establece entre los humanos, lo no-humanos, la naturaleza y la sociedad, es decir, cómo el mundo de los objetos condiciona el comportamiento de los individuos.

En cuanto a la educación tradicional partiremos de las propuestas sobre las sociedades disciplinarias realizadas por Michel Foucault y las trasladaremos al ámbito educativo, nos interesa observar los diseños y las estrategias de control a través de los cuales se logra fabricar el tipo de mentalidad individual y colectiva que la misma sociedad necesita para su funcionamiento.

La propuesta de la psicología social sería el punto de encuentro en donde se articularían los campos anteriores, es decir, funcionaría como bisagra que nos permitiría establecer un dispositivo analítico con el cual dar cuenta de la producción de subjetividad.

Sintetizando nuestro tema esta situado en la encrucijada de la tecnología, los procesos de aprendizaje y la psicología social

Nuestra investigación intenta dar cuenta de las relaciones que se establecen entre la tecnología, la psicología social y la educación. Nos interesa explorar las formas de subjetividad que los modelos actuales de educación producen y los mecanismos que define esta producción. En este sentido, nuestro estudio se orienta hacia a una visión cualitativa de dicha problemática y por la misma razón más que

hipótesis nos planteamos objetivos posibles con los que pretendemos describir, explorar y dilucidar los efectos de las tecnologías en el contexto educativo.

A continuación expondremos de manera sucinta los objetivos de nuestro estudio.

Contamos con cuatro objetivos.

1. Estudiar el papel de la tecnología en los procesos de subjetivación que tienen lugar en la institución educativa en el contexto de las sociedades disciplinarias
2. Analizar el impacto de las ciber-tecnologías en los modelos educativos, sus estrategias y los modos de subjetivación
3. Describir y contrastar los elementos que fundan los modelos disciplinarios y el modelo de la educación virtual.
4. Objetivar las relaciones de poder que generan estos modelos tecnológicos.

Describiremos de manera breve la estructura de nuestra investigación. Esta compuesta por cinco capítulos en los cuales se trabajan en un primer momento la arqueología del discurso educativa para en los capítulos posteriores concentrarnos en los modelos de la educación disciplinaria y la educación virtual.

En el primer capítulo describimos las condiciones de posibilidad que permitieron la emergencia del discurso educativo en la era actual; analizamos desde las ópticas de la arqueología y la genealogía las particularidades de los enunciados educativos en distintos momentos del devenir histórico, con fin de visualizar cómo los circuitos de saber construyen entramados de poder que definen los modelos educativos en la sociedad.

Más tarde situamos el nacimiento de la escuela a partir de tres coordenadas precisas. En la primera, el surgimiento de la modernidad y con ésta el advenimiento del sistema capitalista que marcará las nuevas relaciones en los ámbitos económico, social, religioso y cultural.

La segunda coordenada se establece con relación a la invención del hombre como objeto epistemológico en el siglo XVIII, pues es a partir de este giro hacia el hombre que emergerán las ciencias humanas y con estas los distintos saberes disciplinarios que se integrarán a las estrategias de la administración de la vida como la bio- política y la gobernabilidad.

En el tercer punto de encuentro nos referiremos particularmente a la institucionalización de la escuela pública o la escuela para todos, su aparición fue posible gracias al reordenamiento de las relaciones afectivas en la familia y en la sociedad, la invención de la infancia, la reestructuración de la familia y la creación de la nueva mentalidad son factores que favorecieron la consolidación del discurso educativo.

En nuestro segunda capítulo describiremos la emergencia de las sociedades disciplinarias, reflexionaremos en torno a la red conceptual que la caracteriza y en la que adquiere su máxima eficacia. Más tarde abordaremos las temáticas de la normalización, las disciplinas y el saber con el objetivo de establecer el soporte conceptual que nos posibilite dar cuenta de los diferentes dispositivos de normalización que actúan en la instrucción escolar.

Enseguida de este acercamiento trabajaremos algunas de las particularidades de la institución educativa, su situación en el contexto social y las profecías en las que se funda, así mismo expondremos el modelo educativo que prevalece en nuestras escuelas y la filosofía en la que se soporta.

Para cerrar dirigiremos nuestra mirada a la escuela por dentro, a la escuela profunda, al lugar donde se llevan a cabo los procesos de intercambio social y de aprendizaje. Nos proponemos analizar la manera en que los dispositivos de

normalización propuestos por las sociedades disciplinarias toman materialidad, es decir, trataremos de describir cómo los mecanismos disciplinarios se cristalizan en el acto educativo, en la relación maestro – alumno y los tipos de subjetividad que se producen en esta relación.

En el tercer capítulo trabajamos diferentes temáticas con la intención de fundamentar nuestra propuesta, la aproximación a la escuela como tecnología del yo nos ha exigido acercarnos a la conceptualización de la subjetividad y los procesos de sujeción, nuestro objetivo es otorgar a estos conceptos un estatuto definido y de esta manera convertirlos en conceptos útiles y aplicables a la realidad de nuestro entorno. Más tarde incursionamos en las tecnologías de uno mismo, buscaremos establecer su lugar en el interior del pensamiento Foucaultino, en esta tarea será necesario pensar su genealogía, su definición y el lugar que ocupan actualmente en las estrategias educativas. Por último, intentaremos justificar por qué consideramos a la escuela cómo la tecnología del yo más lograda de que se vale el sistema político para la fabricación de la subjetividad, para este efecto, describimos los dispositivos psicopedagógicos y las dimensiones educativas en las que toman forma estas tecnologías.

Con el cuarto capítulo dejamos la educación disciplinaria y pasamos a la propuesta de la educación en la virtualidad. En este espacio es nuestra intención elaborar unos referentes conceptuales que nos permitan conocer y comprender el contexto de la nueva sociedad informacional. Por este motivo, se hace imprescindible desarrollar algunos conceptos básicos. En un primer momento describiremos de manera breve los condicionantes histórico-culturales que permitieron la aparición de la denominada era de la información o del capitalismo post-industrial. Reflexionaremos en torno a los conceptos como revolución del conocimiento, sociedad informacional y globalización, todo esto con la finalidad de ubicar el contexto donde emergen las tecnologías virtuales. A continuación, mencionaremos de manera general los inicios de esta revolución tecnológica y sus efectos culturales. Más tarde, analizaremos la definición de lo virtual desde el punto de vista tecnológico con el objetivo de precisar sus diferentes usos y aplicaciones en la cotidianidad. De esta indagación obtuvimos como conclusión que el uso habitual que hace del término

refiere básicamente a lo virtual-comunicativo, es decir, a las nuevas formas de interacción mediadas por la tecnología. Por último, expondremos nuestra concepción de lo virtual desde nuestra visión filosófica. La que nos permitirá sostener que el ser humano siempre se constituye como un individuo virtual.

Después de posicionarnos en una concepción de lo virtual, nos interesa investigar sobre la propuesta pedagógica en que finca la educación virtual.

En el capítulo final intentamos dar cuenta de las relaciones de poder y las formas de subjetividad y socialidad que instauran los modelos virtuales. Con tal propósito nos planteamos analizar los modelos de la educación a distancia con los objetivos de situar el aprendizaje en la virtualidad. Esto nos llevo a reflexionar sobre los elementos que fundan estas propuestas y las maneras en que se instrumentan. La descripción de la universidad a distancia tradicional nos sirvió de elemento de contraste para articular los fundamentos filosóficos de la propuesta de la educación virtual. La nueva cartografía que inaugura este modelo de aprendizaje nos condujo a repensar la incorporación de las nuevas tecnologías en el sistema educativo. Así, repasamos las inquietudes que generaron la aparición del ordenador y de las redes telemáticas, pare pensar más tarde su incorporación como un medio más al sistema educativo.

Más tarde reflexionamos en torno a la universidad virtual, describimos en que consiste su planteamiento educativo y la concepción filosófica en que se funda. La universidad virtual por sus propias características inaugura un nuevo modelo pedagógico sustentado fundamentalmente en el campus virtual lo que permite nuevas formas de interacción social entre los miembros de esta comunidad educativa. Después de considerar su estructura y las nuevas formas de socialidad, realizamos un ejercicio de contraste entre esta realidad educativa y la propuesta de la educación a distancia tradicional. Nuestra intención consistía en objetivar diferencias y similitudes que nos posibilitaran en un siguiente apartado discernir las relaciones de poder y la nueva subjetividad que se generan en los entornos virtuales.

Esto nos lleva a pensar en la manera en que se ejercen las relaciones de poder en estos espacios, en cómo el individuo se desmaterializa para volverse código y ser vigilado y controlado por sistemas de ensamblajes tecnológicos que controlan su acceso, le imponen una identidad, le exigen participación y conducen su movimiento. En los entornos virtuales se establecen nuevas formas de ejercicio del poder en las cuales la vigilancia disciplinaria deja su lugar a formas de control abierto y continuo soportado en las nuevas tecnologías informáticas.

En nuestra investigación utilizaremos diferentes metodologías. Puesto que los objetivos que nos hemos propuesto requieren tanto de la reflexión teórica como de su aplicación práctica. En este sentido, nuestra investigación, se compondrá de apartados en los cuales prevalecerá la metodología del análisis documental, en donde revisaremos los planteamientos teóricos más representativos que nos permitan la explicación y la comprensión de nuestra problemática de estudio.

En otros apartados pondremos en práctica metodologías cualitativas, que se centran en el estudio de los significados y las percepciones de la vida social. Intentamos objetivar las acciones de los sujetos y los contextos que sirven de marco a las mismas, partiremos de su observación, descripción, interpretación con el objetivo de llegar a la óptima comprensión. Para lograr este objetivos nos valdremos del análisis etnográfico o la realización de entrevistas y análisis de casos.

De esta manera, pensamos establecer sólidos referentes teóricos que nos permitan describir y analizar la experiencia de una manera consistente.

Para terminar, pensamos que lo que aporte nuestra investigación consiste en ofrecer a sus lectores una articulación entre la tecnología, la educación y la psicología social, a partir de la cual tratamos de dar cuenta de la fabricación de la subjetividad en nuestra sociedad.

Sobre su utilidad, podemos decir que un estudio de esta naturaleza tiene lugar no sólo en los espacios de la psicología social y la psicología educativa, sino que esas adquieren su máxima relevancia al ser socializados y analizados en las escuelas

formadoras de docentes, es decir, en donde se construye la subjetividad los futuros profesores.

CAPÍTULO I

EL NACIMIENTO DE LA ESCUELA

En este primer capítulo es nuestra intención describir las condiciones de posibilidad que permitieron la emergencia del discurso educativo moderno. Para tal efecto expondremos una serie de conceptos que nos permitirán articular una red de coherencia a fin que el discurso educativo pueda ser objetivado como el efecto de un entramado histórico social que trasciende las voluntades individuales de maestros y educadores.

Desde esta perspectiva nos interesa dar cuenta del nacimiento de la escuela tomando como referencia los planteamientos del filósofo francés Michel Foucault, propuestas que permiten analizar el devenir del discurso educativo como una construcción social producto de las diversas discontinuidades del acaecer histórico.

En este apartado inicial analizaremos las condiciones de emergencia del discurso pedagógico, intentaremos romper con las visiones evolucionistas que proponen las distintas historias de la educación y nos posicionaremos en una perspectiva social crítica que nos permita situar la propuesta educativa moderna inscrita en una multiplicidad de relaciones de poder.

Hemos articulado este primer capítulo a partir de cinco apartados. Iniciaremos nuestro trabajo aproximándonos a los conceptos de arqueología y genealogía, intentaremos cercar el sentido de estos a fin de establecer un basamento mínimo que nos permita dar cuenta de los distintos saberes que posibilitaron el surgimiento de la escuela, observar cómo estos circuitos de saber tejieron una red de relaciones de poder que convirtieron al discurso educativo y posteriormente a la institución en el centro de construcción de la subjetividad moderna.

Contando con el soporte conceptual de la arqueología y la genealogía abordaremos el devenir del discurso educativo centrándonos en el período donde la racionalidad instrumental toma el comando de las producciones histórico – culturales.

Así, trabajaremos con el despertar de la razón en el renacimiento, el surgimiento de la burguesía y la construcción de la nueva mentalidad, para llegar a la cristalización de la ilustración y el triunfo de la razón.

Cabe aclarar que previo a esta exposición describiremos de manera sucinta algunos puntos de inflexión del discurso educativo en momentos relativamente significativos del devenir histórico, así tomaremos algunos aspectos de la *Paideia* griega y la educación medieval.

Después de describir las condiciones socioculturales que sirvieron de caldo de cultivo para el nacimiento de la escuela expondremos las condiciones de posibilidad que dieron lugar a la cristalización de la misma. La institucionalización de la escuela desde nuestro punto de vista fue favorecida por tres acontecimientos que de manera sincrónica favorecieron su institucionalización. Nos referimos a la invención de la infancia, la reestructuración de la familia y por último la necesidad de una nueva mentalidad acorde a las nuevas condiciones sociales.

Como nos podemos dar cuenta las nuevas condiciones sociales no sólo requerían de nuevas formas de producción y organización de bienes materiales, también era indispensable producir nuevas formas de subjetividad individual a fin de construir dispositivos para la autorregulación social que naturalizaran las nuevas relaciones de poder y de dominación.

En este contexto emerge la invención del hombre, es decir, el ser humano se vuelve objeto de conocimiento, ahora es objeto de reflexión y de investigación por parte de humanistas y científicos. La reflexión sobre el individuo traerá como consecuencia el surgimiento de las ciencias humanas y con ello la emergencia de las disciplinas sociales. Con la invención del hombre y las disciplinas aparecerán nuevos dispositivos de poder que tienen como fundamento extraer la máxima rentabilidad con la menor inversión, así se estudia al sujeto con el fin de obtener el mayor conocimiento del mismo y de esta forma establecer propuestas y dispositivos con los cuales aprovechar al máximo sus cualidades y energías.

Las ciencias humanas y las disciplinas construirán estrategias para la producción y el control social, estas se materializarán en dos propuestas que fueron centrales en la obra de Foucault: nos referimos a la biopolítica y la gobernabilidad que sirvieron de telón de fondo en el nacimiento de la escuela moderna.

La biopolítica y la gobernabilidad se convirtieron en las estrategias generales en donde toman materialidad los dispositivos disciplinarios, tienen como objetivo el establecimiento de las relaciones de poder y su posterior subjetivación. La institución educativa se convierte en uno de los principales baluartes en la construcción de la subjetividad moderna, de esta forma esta institución bajo los condicionamientos de la biopolítica y la gobernabilidad obedece a las relaciones de poder existentes y tiene como objetivo la autorregulación del sistema, constituyéndose así en uno de los principales lugares de la producción subjetiva.

Antes de pasar a desarrollar nuestro primer capítulo vale decir que con lo aquí expuesto se corre el riesgo de describir de manera fragmentaria nuestro desarrollo. Ante tal situación es preciso aclarar que visualizamos nuestra red conceptual de una manera rizomática en la cual el entramado conceptual se condiciona e interdetermina, con esto queremos decir que la aparición secuencial de los conceptos obedece a condiciones espacio-temporales, y ésta no determina la prioridad de los mismos, más bien pensamos que el valor hermenéutico de éstos tiene sentido a partir de las relaciones y las redes que subyacen a tales planteamientos conceptuales.

1. ARQUEOLOGÍA Y GENEALOGÍA

En este apartado intentaremos ofrecer una descripción de las regularidades del discurso educativo en tres diferentes recortes arqueológicos, que siguen el orden de la historia, pero que no se determinan por ésta, sino por una lógica interna que busca dar cuenta de la invención de mentalidades a partir de la implementación de estrategias educativas. Así, no intentamos hacer una nueva Historia de la Educación, ni nada que se le parezca, para eso están los grandes libros en los anaqueles de las bibliotecas.

Nuestra intención es señalar puntos de inflexión discursiva y reconocer a partir de éstos los elementos silenciados en el devenir histórico. La Historia de la Educación (Capitán, 1980; Bowen, 1992; Galino, 1968; Lizuriaga, 1982) en términos generales se constituye a partir de tratados evolucionistas y bien intencionados, que en un afán de evitar contradicciones y malos entendidos, ocultan los desgarramientos propios de la historia transformándolos en narraciones cuya tersura y optimismo rayan en los cuentos de hadas. Para éstos, si el discurso educativo ha sido lo que hasta ahora, se debe a que el hombre mismo ha evolucionado, ya que ha transitado por una historia continua que le ha permitido progresar y convertirse en lo que ahora es, un hombre producto de su historia, entendiendo ésta como el mero discurrir del tiempo. Nuestra manera de entender el pasado educativo es diferente, pues no creemos que el discurso educativo sea un sistema de enunciados homogéneos, menos que se pueda pensar libre de contradicciones; vemos más bien que el discurso pedagógico -y los historiadores lo saben- ha servido desde siempre a fines no siempre declarables, que tras las buenas intenciones de los próceres de la cultura, se han ocultado mecanismos y dispositivos que van más allá de simple transmisión de conocimiento. Y es ahí, donde queremos incidir, descubrir si tienen algo de novedoso los efectos que producen los dispositivos educativos.

La historia de la educación, como toda racionalidad discursiva, se construye socialmente, es decir, las racionalidades y las realidades que se crean son producto del lenguaje y del entramado social que las construye, y al mismo tiempo, contribuyen a construir. En este sentido, nos interesa dejar sentado que la realidad se construye socialmente, es producto de las prácticas discursivas de los seres humanos y no una realidad natural en la que el hombre se inserta. En este sentido pienso igual que Tomas Ibañez quien nos dice al respecto: “Creemos que si podemos representar, nombrar, conocer los objetos del mundo, es porque ya están ahí y por que pre-existen a su representación y al acto de nombrarlos. Pero eso no es así. Lo que tomamos como objetos naturales no son sino objetivaciones que resultan de nuestras características, de nuestras convenciones, y de nuestras prácticas... somos nosotros quienes instituimos como objetos los objetos de los que aparentemente esta hecha la realidad. El objeto no genera nuestra representación de él sino que resulta de las prácticas que articulamos para representarlo”(Ibañez, 1996: 330).

El texto de Ibáñez es ilustrativo, ya que nos permite romper con esa tendencia a naturalizar los procesos sociales y a ubicarlos en su justa dimensión, que es el de la complejidad social. En este sentido, la historia de la educación no sería sino el producto de una serie de relaciones de poder que, tras mediaciones y negociaciones, darían como resultado una narración acorde a determinados intereses ideológicos y políticos.

Teniendo como referente la problematización social, pretendemos realizar un trabajo que incorpore la contradicción y las rupturas como elementos de análisis, que busque el saber en lugar de la verdad, que reflexione en las transformaciones en lugar de celebrar las eventualidades, en fin, en hacer una narrativa diferente. De esta manera, sosteniéndome en el discurso de Foucault podemos decir que nuestra apuesta “No intenta repetir lo que se ha sido dicho incorporándosele en su misma identidad. No pretende eclipsarse ella misma en la modestia ambigua de una lectura que dejase tornar, en su pureza, la luz lejana, precaria, casi desvanecida del origen. No es nada más y ninguna otra cosa que una reescritura, es decir, en la forma mantenida de la exterioridad, una transformación pautada de lo que ha sido y ha escrito. No es la vuelta al secreto mismo del origen, es la descripción sistemática del discurso objeto” (Foucault, 1969: 235). Así, la arqueología en lugar de la historia y el saber en lugar de la verdad, es lo que orientará nuestro discurso en este primer capítulo .

1.1. La Arqueología

Hasta este momento solo hemos mencionado el término de arqueología. Llega el turno de tratar de cerca el concepto y ubicarlo en su dimensión foucaultiana. Sabemos que las palabras adquieren su significado por los efectos pragmáticos que producen. Así, el concepto de Arqueología, en la obra de Foucault, adquiere autonomía en tanto designa un campo específico de pertinencia, en este caso, el estudio de la constitución de los distintos saberes. Desarrollaremos a continuación una breve síntesis con el objetivo de situar medianamente el concepto de arqueología.

Podemos entender la arqueología (Burgelin, 1967) como un sistema de discurso en donde se manifiestan cadenas enunciativas en permanente transformación,

enunciados que se construyen y desconstruyen siguiendo una modalidad discontinua. La propuesta arqueológica no se encuadra en una historia global del conocimiento, no busca la génesis, ni el espíritu de una época, tampoco el conjunto de fenómenos, hechos, costumbres o técnicas instrumentales; es más bien, un conjunto de enunciados que intentan describir sus distintas formaciones discursivas.

Sin la intención de querer reducir el pensamiento de Foucault a definiciones, podemos decir que el objeto de la Arqueología son las prácticas discursivas que construyen los objetos y las racionalidades de una época. Con relación a esto nos dice el filósofo francés en su libro de *La arqueología del saber*:

“La actualización jamás acabada, jamás íntegramente adquirida del archivo, forma el horizonte general al cual pertenece la descripción de las formaciones discursivas, el análisis de las positividades, la fijación del campo enunciativo. El derecho de las palabras – que no coincide con el de los filólogos – autoriza pues, a dar a todas estas investigaciones el título de Arqueología. Este término no incita a la búsqueda de ningún comienzo, no emparenta el análisis con ninguna excavación o sondeo geológico. Designa el tema general de una descripción que interroga lo ya dicho al nivel de su existencia: de la función enunciativa que se ejerce en él, de la formación discursiva a que pertenece, del sistema general de archivo de que depende. La arqueología describe los discursos como prácticas específicas en el elemento del archivo.” (Foucault,1970: 223).

El discurso arqueológico se orienta a los saberes sobre el hombre, analiza parte del discurso histórico tomando la materialidad documental depositada en los archivos, los relatos, los libros, las instituciones, con el fin de destacar las regularidades y las condiciones de posibilidad que permiten su emergencia. Se trata así, no de reconstruir el pasado a la luz de un presente, trasladando sobre la historia nuestras preocupaciones actuales, sino de reflexionar nuestro presente desde las referencias del pasado, es decir, no buscar las verdades del pasado sino el pasado de nuestras verdades (Murillo,1997).

El arqueólogo, más que presentar una historia global, se plantea una historia general de la educación, en tanto que rompe con los principios de continuidad, restitución, cohesión, de cronología, de relaciones homogéneas y de leyes de causalidad. El trabajo del arqueólogo en educación apunta a describir las relaciones que se pueden establecer entre las diferentes series de fenómenos, los sistemas que construye, los distintos juegos de dominio y qué tipo de correlaciones se establecen con los objetos, su constitución, su campo de emergencia, su operación y sus transformaciones.

1.1.1. El Saber

Intentaremos ahora hacer una aproximación al concepto de saber; para esto nos apoyaremos en el texto antes referido: *La arqueología del saber*; allí Foucault se refiere al saber como un “conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén destinados necesariamente a darles lugar”(Foucault, 1970:306). Un saber es aquello de lo que se habla en la práctica discursiva, el conjunto de comportamientos, singularidades, desviaciones con relación a un objeto construido por alguna disciplina, como sería el caso de la locura, el encierro, la sexualidad; también el saber es un espacio donde el sujeto toma posición para hablar de sus objetos discursivos, como en la medicina clínica, la psicopatología psiquiátrica, el derecho jurídico; un saber es además, un campo de enunciados donde los conceptos aparecen, se instrumentalizan y se transforman, es el caso del desarrollo de la alquimia en química o el de la historia natural en biología. El saber adquiere su especificidad con relación a la utilidad y sus formas de aplicación, se vehicula a través de las palabras creando formaciones discursivas y no discursivas, que constituyen campos de conocimiento, entramados de redes sociales y mecanismos de control a fin de vigilar las normativas en la construcción de la realidad.

1.1.2. El Dispositivo Arqueológico

Antes de continuar quisiera precisar el concepto de dispositivo, pues nos acompañará a lo largo de este trabajo. Entendemos por dispositivo una heterogeneidad de elementos que incluyen discursos, instituciones, leyes, normatividades, postulados científicos, propuestas filosóficas, morales etc. Un conjunto de discursos y prácticas que construyen la realidad y las formas de acercarnos a ella.

Siguiendo esta línea argumental podemos decir que un dispositivo se constituye como un conjunto multilineal compuesto por líneas de diferente naturaleza, estas no abarcan ni rodean el sistema de manera homogénea sino que siguen direcciones diferentes formando procesos de desequilibrio. Estas líneas se encuentran quebradas y sometidas a variaciones en su dirección, sometidas a derivaciones. (Deleuze, 1990).

Un dispositivo es un instrumento de investigación que posibilita desenmarañar las enredadas trazas que componen el objeto, permite levantar mapas y cartografiar el contexto de investigación, recorriendo de esta manera tierras y zonas desconocidas.

Siguiendo a Deleuze mencionaremos las dimensiones que constituyen un dispositivo: a) son curvas de visibilidad y curvas de enunciación, maquinas para hacer ver y hacer oír. b) son líneas de fuerza, dimensiones de poder. c) son líneas que se vuelven contra sí mismas produciendo la objetivación y la subjetivación.

Sintetizando podemos decir con palabras de Deleuze “ Los dispositivos tienen, pues, como componentes líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerza, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fisura, de fractura que entrecruzan y se entrelazan” (Deleuze,1990: 158).

Así el dispositivo permite dilucidar y objetivar las líneas del pasado y las del futuro próximo, no busca establecer que cosa es mejor o peor, ni predecir los posibles eventos sino estar atentos a lo impensado que emerge en el camino.

1.1.3. El Sentido de la Investigación Arqueológica

Como ya lo mencionamos, la investigación arqueológica tiene un sentido, el de describir las condiciones que sirvieron de suelo para la emergencia de distintos acontecimientos. Detallar el entorno de las relaciones discursivas y no discursivas puede ser descrito como el lugar virtual de las prácticas, de las peculiaridades y de las rarezas que tienen las historias de los objetos y los sujetos.

El sentido de la arqueología apunta a desvelar las palabras excluidas que han sido silenciadas, no por los efectos represivos de los discursos dominantes sino por las estrategias de captación y asimilación que el mismo sistema de poder impone en sus regulaciones.

En esta investigación sobre la arqueología educativa se intenta hurgar en lo impensado, revisar esos discursos que por ser evidentes esconden en su visibilidad las relaciones y las ligas que dotan de sentido a los acontecimientos. De esta manera, el discurso arqueológico, trata de desvelar el dominio que ejercen las instituciones, las relaciones de la economía, las relaciones sociales sobre las cuales se articulan las formaciones discursivas. El estudio trata de hacer evidente la soldadura que existe entre los procesos históricos y las formas enunciativas, ligazón que define un campo de pertinencia y de operación.

1.2. La Genealogía

“*La Genealogía es gris; es meticulosa*”(Foucault 1971: 7). Así empieza Foucault el primer artículo de su libro sobre la *Microfísica del poder*, en el cual, propone una manera diferente de pensar el discurso histórico, discurso que se ha caracterizado por la permanente veneración de los acontecimientos. por el desmedido crédito en la continuidad y por el sacrificio de lo propiamente humano en la construcción del saber del hombre, es decir, por el establecimiento de una línea argumental en donde se describen los grandes acontecimientos, los personajes famosos y la cronología del surgimiento de las importantes instituciones, en otras palabras la historia que se cuenta para hacer historia.

La genealogía aparece como un saber histórico, como una narración que a diferencia de la historia tradicional, se aboca más al estudio de los acontecimientos locales, que a las grandes visiones totalizantes, que en su magnitud impiden la emergencia de saberes alternativos que permiten pensar la construcción de los objetos y de la realidad de manera distinta a los propuestos por los discursos dominantes.

La genealogía aparece como un discurso histórico que se cuestiona a sí mismo, como una especie de contra-historia que apunta a hacer circular lo impensado de la historia oficial. Propuesta metodológica que no aspira a interpretar el pasado, sino a describirlo y establecer una red de relaciones significativas que permitan a los enunciados expresar su sentido sin más mediaciones que las que el propio enunciado produzca, posibilitando que la descripción se torne explicativa al momento en que esté en condiciones de generar transformaciones. Evitando de esta manera los actos interpretativos que rayan en la sobreinterpretación del significado sobre el significante, además de romper con la circularidad de las interpretaciones interminables.

La propuesta genealógica es entendida por Foucault como un circuito de saberes locales, discontinuos y descalificados; por una filosofía unitaria con aspiraciones de verdad. A este respecto el filósofo francés nos dice en su curso dictado en el College de France en enero de 1976. “Llamamos genealogía al acoplamiento de los conocimientos eruditos y de las memorias locales que permiten la constitución de un saber histórico de las luchas y la utilización de ese saber en las tácticas actuales”(Foucault, 1971:130) La genealogía pretende desvelar los conocimientos silenciados que la historia oficial ha acallado por razones de orden y utilidad, incide de manera directa a partir de la recuperación de las memorias individuales y pone en la palestra las relaciones de fuerza y las luchas por el poder que se materializan en los cuerpos de los individuos y en el cuerpo social.

La tarea de la genealogía estaría encaminada a escudriñar el lado oculto de las grandes narraciones, a poner al descubierto los juegos de verdad que el saber histórico ha construido para ofrecernos un devenir homogéneo y unitario que genere una idea

de continuidad y evolución. En relación a la tarea de la genealogía nos comenta Foucault:

“Paul Ree se equivoca, como los ingleses, al describir las génesis lineales, al ordenar, por ejemplo, con la única preocupación de la utilidad, toda la historia de la moral: como si las palabras hubiesen guardado su sentido, los deseos su dirección, las ideas su lógica; como si este mundo de cosas dichas y queridas no hubiese conocido invasiones, luchas, rapiñas, disfraces, trampas. De aquí se deriva para la genealogía una tarea indispensable: percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia – los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos -- ; captar su retorno, pero en absoluto para trazar la línea de una lenta evolución, sino para reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado diferentes papeles” (Foucault, 1980: 7).

De este fragmento se desprenden algunas reflexiones, destaca inicialmente la idea de los condicionantes históricos en la construcción de la realidad, para algunos vista de manera lineal y evolucionista, concebida en función del orden y la utilidad, para otros como un producto del rejuego de las relaciones sociales y las luchas por el poder. Por otro lado, llama la atención la mutabilidad de los actos sociales, en los cuales sus funciones no se determinan *a priori*, sino por los condicionamientos del contexto social; así, aunque un objeto social haya sido fabricado con una finalidad específica, esto no excluye que se produzcan cambios en sus propósitos iniciales, es decir, que aparezcan otras funciones que tomen el comando del objeto y probablemente tengan más sentido que el fin con las que fue originalmente creado. Además, es interesante el lugar que este dispositivo otorga a lo aparentemente intrascendente, al saber local y olvidado por la historia, construyendo desde los murmullos una narrativa alternativa que cuestiona las lisuras y la homogeneidad de la fábula. Por último, destacamos la incorporación de uno de los factores eclipsados por las narrativas históricas, que es el elemento pasional presente en todo accionar

humano, pues las luchas, las envidias, la rapiña, las trampas, obedecen a estados afectivos contruidos socialmente, la incorporación de la lógica libidinal en la construcción de la historia genealógica es probablemente uno de los aportes más originales de la propuesta de Foucault.

Dos son los conceptos que se articulan en la propuesta genealógica. Aparecen en contraposición a la idea de ‘origen’ contenida en el mismo término, pues la palabra alemana de *Ursprung* alude a origen, génesis, raíz; sin embargo, para Foucault buscar el origen es encontrar lo ya dado, aquello que es lo mismo y que encubre con trampas y disfraces el sentido del saber. A este *Ursprung* (origen) opondrá los conceptos de *Herkunft* (fuente, procedencia) y de *Entstehung* (emergencia). Veamos en que radica esta propuesta. Como citamos anteriormente, Foucault desconfía de las investigaciones que fincan su hacer en la búsqueda de los orígenes, en tanto que el origen se vuelve el lugar de la verdad absoluta, como sí, en el comienzo todo fuera perfección. La mirada a los orígenes funciona más bien como un mecanismo con el cual se distrae la atención del presente para ilusionarnos con la beatífica sensación del pasado y de esta manera ocultar los discursos emergentes sobre nuestro presente.

Así, el saber genealógico no busca incursionar en el pasado para reificar el presente, sino que parte de éste para ocuparse de los detalles y los azares de los comienzos, de las intensidades de la historia, así como de sus furores y debilidades, en una palabra de las marcas del devenir. En esta línea nos comenta Foucault sobre la procedencia: “ Seguir la filial compleja de la procedencia, es al contrario mantener lo que pasó en la dispersión que le es propia: es percibir los accidentes, las desviaciones ínfimas – al contrario de los retornos completos- , los errores, los fallos de apreciación, los malos cálculos que han producido aquello que existe y es válido para nosotros; es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente”(Foucault, 1971: 13). La procedencia apunta a sacudir aquello que permanecía inmóvil, desconstruir lo que estaba unido y mostrar la heterogeneidad de los procesos.

En la misma línea argumentativa, la genealogía se complementa con la emergencia, el lugar de surgimiento y principio de aparición. Esta se produce siempre

en un contexto de estado de fuerzas, la emergencia es la puesta en acto de las fuerzas; la irrupción y la cristalización de las energías puestas en escena. La emergencia designa el lugar donde se precipitan los enfrentamientos, donde la confrontación de fuerzas opuestas entran en conflicto por el control y la dominación sobre el cuerpo social. Con la emergencia, se parte de los efectos que producen los dispositivos de poder en el presente, a fin de encontrar sus derivación y objetivar sus transformaciones con la finalidad por desvelar los efectos de dominación que el conocimiento oficial produce.

Dejaremos hasta aquí este acercamiento a la genealogía para pasar a describir algunos puntos de encuentro y diferencias entre el procedimiento genealógico y el arqueológico.

Tanto la arqueología como la genealogía son saberes encaminados a la investigación histórica, pero sus procedimientos aspiran a obtener algo más que la mera recolección y clasificación de datos y palabras, apuntan a encontrar algo más que lo ya dicho, a instaurar un tipo de investigación que posibilite el surgimiento de nuevas discursividades. Ambos dispositivos utilizan la descripción para construir una red explicativa que permita dar cuenta de los enunciados estudiados, se sitúa más allá del habla y de la lengua. Sus objetos se ubican en el plano de las cosas dichas, buscan los acontecimientos discursivos y los no discursivos a fin de dar con una respuesta singular que permita la instauración de un suelo o una estrategia a partir de la cual los eventos puedan comprenderse desde los acontecimientos mismos.

De esta manera, ambas discursividades abordan las prácticas enunciativas en un nivel pragmático no semántico, es decir, no reflexionan a partir del discurso proferido por el sujeto, ni de su idea o representación histórica. Entienden el discurso como algo más que el simple entrecruzamiento de cosas y palabras, renuncian al saber que pretende legitimarse a partir del autor o de la historia natural para centrarse en los efectos pragmáticos de las prácticas discursivas y las relaciones que los enunciados mantienen con otros circuitos de saber.

En un afán de establecer campos de pertinencia entre ambos dispositivos, expondremos un primer nivel de diferencias, para esto acudiremos a Félix Recio que nos comenta “La arqueología mostraría al hombre como un falso objeto epistemológico, pues las ciencias humanas intentarían que el hombre se represente una exterioridad que desde fuera de sí determina sus propias representaciones. La genealogía mostraría la configuración corporal a través de una tecnología disciplinaria, así como un deseo capturado en un dispositivo de verdad” (Recio 1980:427). En la arqueología se daría una inclinación hacia una exterioridad no semiotizable frente a un saber que margina y un circuito de conocimiento que pretende ignorar sus propia debacle. La genealogía por su parte, trabaja el cuerpo como una materialidad que resiste el poder disciplinario.

La arqueología intenta desvelar la circulación del saber que deviene poder y su apropiación, hace referencia a quien lo detenta y quien lo soporta, al discurso legítimo y al discurso acallado. Por su parte en la genealogía el poder toma forma al materializarse en acto y al producir transformaciones en los cuerpos individuales y el cuerpo social. Así, mientras la arqueología trabaja en torno al discurso marginado la genealogía dirige su mirada hacia las tecnologías de poder que normalizan los cuerpos.

En síntesis, podemos decir que si bien ambos procedimientos construyen objetos de investigación diferentes, esto no quiere decir que sus caminos sean divergentes y mucho menos jerarquizables, ya que ambos emergen como una posibilidad alternativa a los discursos de la investigación oficial. Pero dejemos que sea el mismo Foucault quien nos marque las distinción entre ambas discursividades, “Para decirlo brevemente, la arqueología sería el método propio de los análisis de las discursividades locales, y la genealogía la táctica que a partir de estas discursividades locales así descritas, ponen en movimiento los saberes que no emergían, liberados del sometimiento” (Foucault, 1976:131). De esta manera, la arqueología y la genealogía funcionarían como discursos complementarios, pues mientras una sirve como marco de referencias discursivas, la otra parte de estas referencias para posibilitar la emergencia de los discursos silenciados.

1.2.1 Elementos para Pensar el Poder

Después de acercarnos a la arqueología y a la genealogía, intentaremos situarlas como herramientas de trabajo, pues es necesario tejer los elementos que componen la analítica del poder a fin de preparar el camino para el análisis del nacimiento de la escuela. El concepto de poder en la obra de Foucault es difícil de asir, pues pareciera que nuestro autor se dio a la tarea de hacer el término excesivamente polisémico, pues no ofrece definiciones puntuales, y si intentáramos sintetizarlo fácilmente nos llevaríamos varios folios en su elaboración. Por esta razón, describiré de manera algo arbitraria algunos elementos que nos posibiliten un acercamiento sin pretender elaborar un discurso canónico ni acabado; en todo caso quedarán como elementos para la reflexión.

Entraremos al enunciado de poder expresando nuestra perplejidad, pues desde la perspectiva de Foucault el poder no es una cosa, un objeto que se pueda contabilizar o que tenga una realidad esencial (Morey 2001). Sin embargo, el poder se encuentra en todas partes, circula y se transforma, y a partir de él, se ejercen efectos de dominación. Tal vez nuestra perplejidad sea producto del pensamiento racionalista en donde prevalece la lógica de la exclusión, pues como pensar que algo no exista como objeto y sin embargo produzca efectos materiales. Para aclarar esto expone el mismo filósofo francés “El poder no es una sustancia. Tampoco es un misterioso atributo cuyo origen habría que explorar. El poder no es más que un tipo particular de relaciones entre individuos. Y estas relaciones son específicas: dicho de otra manera, no tienen nada que ver con el intercambio, la producción y la comunicación, aunque estén asociadas entre ellas” (Foucault 1979: 138).

Por otra parte, existe una omnipresencia del poder, se encuentra en todas partes y todos somos portadores del mismo, no es que englobe todo, sino que viene de todas partes, el poder se produce permanentemente en todos los lugares y a cada momento, generando las condiciones de posibilidad para su propia producción, así se torna autoreproductivo. En fin, el poder nos atrapa, nos condiciona, nos exige y nos somete, nadie escapa a él y nadie está ajeno a sus ejercicio, así los dados están cargados y nos queda solamente sortear sus beligerancias y sus tentaciones.

Para cerrar este apartado, nos valdremos del texto *Libertad y poder* (Ibáñez, 1982: 99-100) en donde Tomas Ibáñez sintetiza:

- ✓ El poder es una relación, un acto. El poder es algo que se ejerce.
- ✓ El poder tiene una presencia difusa en toda la estructura social, se produce en todo lugar de lo social. Es omnipresente no porque alcanza todos los lugares sino por que brota de todas partes.
- ✓ El poder se presenta en la forma de la norma. Sus efectos de verdad guardan relación con la descripción. El poder dice lo que 'es' y las aberraciones del ser.
- ✓ El poder toma la forma de los modelos de la física.
- ✓ El poder es consustancial con lo social, no existen, pues, zonas sin poder, o que escapen a su control.
- ✓ El poder es inmanente a los dominios en que se manifiesta, la economía está constituida por relaciones de poder que le son propias.
- ✓ El poder es ascendente, los poderes locales van dibujando efectos de conjunto que conforman los niveles más generales: modificando las relaciones de fuerza locales es como se modifican los efectos de conjunto.
- ✓ Esas instancias ejercen efectos de poder que les son *sui generis*.
- ✓ El poder es ante todo una instancia productiva.
- ✓ El poder produce saber, engendra procedimientos y objetos de saber. Quien ocupa una posición de poder produce saber.
- ✓ El poder resulta de una victoria; tiene la guerra por origen.
- ✓ Los mecanismos del poder son del orden del control y de la regulación, de la gestión y de la vigilancia.
- ✓ El poder se manifiesta por la terapia y la vigilancia en el campo abierto.
- ✓ El poder no funciona a partir del soberano sino a partir de los sujetos.
- ✓ La vida es el emblema del poder, su objetivo es gestionar y administrar la vida.

Sintetizando, nos valdremos de los dispositivos arqueológicos y genealógicos a fin de dar cuenta del surgimiento de las formaciones de saber que favorecieron la emergencia del discurso educativo; en esta línea describiremos cómo los circuitos de saber generaron formaciones discursivas y no discursivas que permitieron la fabricación de estrategias y dispositivos de poder con los cuales construir la mentalidad actual.

2. EL NACIMIENTO DE LA ESCUELA.

Después de acercarnos a los dispositivos de la arqueología y la genealogía, nos proponemos analizar algunos momentos del devenir del discurso educativo. Nos apoyaremos en los dispositivos antes propuestos e intentaremos analizar estas formaciones discursivas desde estos modelos.

Para la implementación de este ejercicio usaremos la teoría como caja de herramientas (Foucault, 1980) lo que implica adecuar los presupuestos teóricos a los objetos con los que tratamos. Decíamos más arriba que la obra de Foucault no es texto cerrado ni mucho menos acabado, éste está en permanente transformación y ha de servir para desvelar las distintas relaciones de significación y de poder que se establecen en la realidad social. La idea de la caja de herramientas, apunta a la construcción de un instrumento que permita situar el surgimiento de las relaciones de poder, además de establecer la reflexión como mecanismo que dé cuenta de las mismas. El papel de la teoría sería pues el de analizar la especificidad de los mecanismos de poder, describir las relaciones que éste produce y construir un saber que pueda ser utilizado para la transformación de la realidad educativa.

De esta manera, apoyado en una teoría crítica, pretendo evidenciar cómo el discurso educativo, desde sus comienzos ha sido constituido por las relaciones de poder en las que se basa la reproducción y el control social. Sus estrategias y mecanismos han sido delineados para producir un tipo de mentalidad acorde a las condiciones del sistema social vigente en cada periodo histórico particular.

El ejercicio que proponemos originalmente estaba pensado para ser desarrollado en tres amplias secciones, sin embargo, por razones de pertinencia y espacio, sólo tocaremos de breve manera los correspondientes a la *Paideia* griega y a la educación medieval, para centrarnos fundamentalmente en los inicios de la era moderna y el surgimiento del nuevo sistema social que transformaría de manera radical las condiciones sociales y culturales de esta sociedad.

En la descripción de nuestra narrativa prevalecen los modelos arqueológico y genealógico. Siguiendo estos presupuestos expondremos a continuación el dispositivo que nos permitió analizar el surgimiento del discurso educativo.

Partimos del presupuesto de que el discurso educativo es el producto de la confluencia de varios acontecimientos sociales, desde este punto de vista no es posible pensar su emergencia desde las voluntades individuales, sino de una serie de accidentes y condicionamientos sociales que produjeron la construcción de esta discursividad.

Así, nuestro dispositivo se constituye de cinco elementos que se encuentran interconectados. El primero que mencionaremos refiere al contexto socio político de la época, en la historia encontramos distintos modelos de ejercicio institucional del poder, modelos que van desde los imperios militares dóricos, pasando por la democracia ateniense y la república romana hasta llegar a los estados imperiales europeos con una fuerte influencia cristiana.

El Estado político influirá notablemente en el tipo de ciudadano que se desea construir, de esta manera no es gratuita la incidencia de las instituciones políticas en el establecimiento de las propuestas educativas.

El segundo elemento a destacar lo constituyen las positividades, conjunto de saberes, instituciones y modelos de conocimiento de la época que prevalecen en un momento histórico determinado. (Foucault, 1970) Son estas positividades las que permiten establecer los diferentes perfiles de quienes constituyen el proceso educativo.

De esta manera los saberes existentes delinearán los tres tipos de elementos faltantes, éstos son: el sujeto educativo, los contenidos académicos y las instituciones donde se lleva a cabo el acto educativo. Podemos decir que la emergencia de un modelo histórico particular obedece al contexto histórico en donde éste tiene efecto y al tipo de positividades existentes de la época. Y son estos elementos los que condicionan el perfil del sujeto educativo, la época marcará si el sujeto educativo es un niño, joven o adulto. Por otro lado, el saber existente y la idea de estado definirán los contenidos académicos necesarios para la formación moral y laboral de los individuos. Y por último las instituciones educativas tendrán como modelo la imagen que el Estado intenta proyectar.

Como efecto del interjuego de estos elementos tendremos como resultado la construcción de un sujeto acorde a su época. En este sentido el discurso educativo construye sus propios sujetos, sus propios contenidos y sus propias instituciones. La institucionalización de la educación es la materialización de este discurso y la escuela es desde sus comienzos el aparato a partir del cual el estado intenta construir y mantener las relaciones de poder.

A continuación expondremos algunos momentos en la constitución del discurso educativo, describiremos de manera breve la educación Griega y medieval para llegar a la Ilustración y el inicio de la cultura moderna. Vale decir que solo contemplaremos la llamada cultura occidental por ser esta la que nos implica directamente, sin embargo no podemos dejar de mencionar que otras culturas como la oriental y la africana tienen su propia historia y sus propias maneras de entender la educación.

2.1. Cultura Griega y cultura medieval

Como lo mencionamos anteriormente, realizaremos a continuación una descripción sintética de los periodos históricos griego y medieval. Para tal efecto nos valdremos un grafico (ver cuadro núm. 1) en el cual, se delinean los elementos de nuestro dispositivo de análisis. Así, expondremos de manera esquemática, los diferentes tipos de subjetividad y los elementos que favorecen a su construcción.

En este modelo de exposición hemos establecido dos bloques de pertinencia: En el primero agrupamos los diferentes momentos de la cultura griega y romana y en el segundo los distintos periodos de la cultura medieval. Vale aclarar que esta forma de ordenación no deja de ser arbitraria y obedece a nuestra manera de organizar este trabajo. Con esto queremos decir que pueden existir modelos diferentes desde los cuales se pueda dar cuenta de esta misma realidad.

En nuestra síntesis de la cultura griega y romana, establecemos tres apartados a partir de los cuales describimos la fabricación del sujeto educativo. El primer apartado los dedicamos a la Cultura Dórica en la cual el Estado militar y autoritario, buscara fabricar un tipo de sujeto en función de sus requerimientos sociales, de esta manera los positivities existentes favorecerán la construcción del aristócrata militar. Por otro lado, en el Helenismo, las prioridades cambiarán, ahora la educación apunta a la fabricación del sujeto interior, y la aparición de la filosofía proporcionara el modelo para este objetivo. Por último, podemos observar, cómo en la instauración de la republica romana, las prioridades vuelven a cambiar, se deja de lado al sujeto interior clásico y se privilegian las actividades prácticas y utilitarias, ahora la educación tiene objetivos prácticos y los conocimientos han de tener aplicación en la vida cotidiana.

CONTEXTO SOCIO-POLITICO	POSITIVIDADES.	SUJETOS EDUCATIVOS	CONTENIDOS	INSTITUCIONES	CONSTRUCCION DEL SUJETO
CULTURA GRIEGA					
POLIS ARCAICA: CULTURA DORICA. Estado militar autoritario	Literatura, artes, saberes prácticos, discurso Homérico.	Jóvenes nobles.	Literatura, escritura arquitectura, artes militares.	Preceptores y entrenadores. Milicia.	Aristócrata militar
POLIS CLASICA: MECANISMO. Aristocracia democrática	Filosofía: Sócrates, Platón y Aristóteles. Literatura.	Jóvenes nobles.	Artes, retórica, escritura, cálculo, ciencias naturales, filosofía.	Sofistas, Academia, Liceo.	Sujeto interior racional.
ROMA: LA REPUBLICA. Democracia republicana clasista y autoritaria	Filosofía griega y romana	Niños y jóvenes	Escritura, retórica, artes liberales, matemáticas y geometría con sentido práctico.	Escuela.	Dirigente político y guerrero con orientación pragmática
EPOCA MEDIEVAL					
EL MONASTERIO COMO ESCUELA. Estados monárquicos con influencia católica	Filosofía cristiana, sagradas escrituras y nuevo testamento	Niños y adultos, formación de sacerdotes.	Lectura, escritura, didaje y catequesis	Monasterio-escuela	Creyente cristiano.
LAS ARTES LIBERALES. Monarquías con influencia católica	Filosofía cristiana, artes liberales, tribium y contrabium.	Niños y adultos, formación de sacerdotes.	Artes liberales, retórica, gramática, dialéctica, teología.	Escuela palatina escuela catedralicia	Cristiano culto.
EL NACIMIENTO DE LA UNIVERSIDAD. Monarquías con influencia católica	Filosofía patristica artes liberales tribium y contrabium	Jóvenes y clérigos.	Artes liberales, teología, filosofía, medicina, derecho.	Escuelas, Universidades.	Sujeto culto, científico, buen cristiano.
LA ESCOLASTICA. Estados monárquicos católicos.	Filosofía patristica, filosofía griega y árabe. Artes liberales y filosofía tomista	Jóvenes y clérigos.	Artes liberales, teología racional, saberes prácticos.	Escuela, catequesis, Universidad.	Clérigo ilustrado.

En el segundo bloque, reseñamos el periodo medieval. Aquí las regularidades del discurso educativo son evidentes, sin embargo, no podemos dejar de mencionar que existen en estos momentos discontinuidades que nos permiten sacar a la luz las relaciones de poder existentes. De esta manera, observamos cómo el monasterio deviene centro escolar a fin instruir a los propios monjes y que estos a su vez buscarán socializar en la doctrina católica a los colectivos sociales. El monasterio se convierte en el lugar de la socialización católica, y será en estos lugares de donde emergerán las artes liberales y con ellas los primeros intentos de separación entre ciencia y religión. Sin embargo, la aparición de las artes liberales favorecerá el nacimiento de la universidad y con ello la instauración de un espacio alternativo al monasterio y a las escuelas catedráticas, aunque hemos de mencionar que estos espacios alternativos seguían regidos por las autoridades religiosas, al grado de que la filosofía escolástica se convirtiera en la última gran influencia social del periodo medieval.

Podemos sintetizar que en el periodo medieval se busca fabricar al creyente cristiano, al cristiano culto y científico y al clérigo ilustrado.

2.2 El Renacimiento. El Despertar de la Razón

El esquema anterior tiene como finalidad describir de manera breve algunos de los momentos en los cuales se construyó el discurso educativo. En este esquema de síntesis se evidencia que la aparición de los distintos saberes que forman el enunciado educativo está supeditado a las relaciones de dominio existentes que impregnan la cultura. En este sentido, vale decir, que la aparición de los dispositivos de saber se conforman directa o indirectamente de acuerdo a las relaciones de poder, que a su vez permiten la emergencia de nuevos dispositivos de saber.

Pasaremos a revisar con más detalle la emergencia de la modernidad, su contexto sociocultural y el tipo de discurso que éste produce.

Las artes liberales, el nacimiento de la universidad y la filosofía escolástica se pueden destacar como los elementos que contribuyen a crear las condiciones de

posibilidad de una nueva realidad histórica a la que se ha dado el nombre del renacimiento; fenómeno histórico que marca el inicio de la modernidad y que consiste básicamente en un retorno a los modelos clásicos, con el fin cuestionar y reflexionar la cultura medieval. Existe una reafirmación de la persona, de la razón del individuo y en ese sentido se habla también del humanismo.

El hombre se torna así objeto de sí mismo, las referencias no se hacen al pasado inmediato, sino a griegos y romanos, a quienes se valorará por la separación establecida entre sociedad y religión.

El giro renacentista tiene como condición de existencia el surgimiento de la ciudad, que ofrece al individuo la posibilidad de ejercer la acción política y de desarrollar su propia vida. La aparición de una serie de eventos como la invención de la imprenta, el descubrimiento de América, el espíritu crítico de las universidades, el desarrollo de la astronomía y la física, fueron acontecimientos que se conjugaron para formar un nuevo tipo de mentalidad en torno al hombre.

Pasado el tiempo de la razón teológica y de la búsqueda del buen cristiano, el humanismo se propone esencialmente la formación de un nuevo ideal de individuo, el del hombre libre que habita en una sociedad abierta y desarrollada, la actitud renacentista la sintetizamos con las palabras de Isabel Gutiérrez. “La actitud renacentista ante la vida es de tipo práctico. Desearon hombres que sepan actuar en política, en los negocios y en todas las facetas que ofrece la realidad de ese momento. Por eso la educación tomaría un sesgo práctico y tendrá en cuenta la formación para tratar los asuntos de la ciudad”(Gutiérrez, 1972: 170).

Tanto en las academias como en las universidades, el advenimiento del humanismo tuvo fuertes repercusiones. Los contenidos académicos dejaron de estar condicionados por la religión y se orientaban hacia los saberes prácticos, así se crearon nuevos circuitos de saber que se vinculaban directamente con las actividades de la vida cotidiana, de esta forma las matemáticas tomaron la forma de la contabilidad, requerida para el comercio o las actividades bancarias, la física para la constitución de la balística o actividades bélicas, la geografía para trazar los mapas y

las cartas de navegación, en una palabra, la ciencia al servicio de la tecnología práctica.

La búsqueda de la utilidad condicionará este nuevo saber pre-burgués productivo y rentable que desencadenará una oleada de conocimientos con fines pragmáticos, desdeñando los saberes especulativos y situando el saber religioso exclusivamente en el espacio de la iglesia. Siguiendo esta línea de pensamiento el individuo burgués contaba con un contexto que le permitía mayores libertades y alternativas de bienestar social. Sin embargo estas condiciones no le ofrecían el reconocimiento social que mantenían las clases aristocráticas, la educación fue la vía para obtener dicho reconocimiento como lo señala Antonio Santoni que en su *Historia social de la educación* plantea: “las nuevas tareas que reclamaban a los ricos burgueses que animaban las cortes señoriales del siglo XVI, monopolizando todas los grandes negocios sólo podían afrontarse con una nueva educación. El comercio y las excelentes actividades productivas les podían haber dado riquezas... pero les faltaba clase, que sólo la educación y la instrucción les podía permitir alcanzar con rapidez razonable”(Santoni, 1981: 149).

Podemos decir que la educación humanista se caracterizó por ese giro hacia la realidad del hombre, sin embargo al hombre que se orientó no fue al hombre genérico, sino al hombre adinerado, sobre el particular comenta W. Dilthey “Los humanistas ejercieron exclusivamente su influjo en círculos de la sociedad que gobernaban por el dinero y/o la herencia” (Dilthey, 1968: 141). La base de esta educación tenía criterios pragmáticos y se orientaba hacia la enseñanza de conocimientos que tuvieran repercusión en la producción de bienes materiales y económicos, en la administración de las ciudades, así como la producción de nueva tecnología que permitiera la innovación del conocimiento existente.

El surgimiento del renacimiento tuvo su primer impacto en las relaciones hegemónicas que imponía la iglesia desde su sede central que era el Vaticano. El discurso escolástico había legitimado el saber religioso como incuestionable e indiscutible, sin embargo, en su propio afán racionalista contenía los principios de su propia crisis, pues es el sistema de pensamiento religioso quien produciría a partir de

la crítica sostenida por Erasmo de Rotterdam y Martín Lutero una corriente reformista que concluirá con el gran cisma de la iglesia. Destacamos de estos dos pensadores el espíritu crítico para con los fundamentos de la iglesia y con sus formas de actuación. Evidentemente la iglesia al verse tocada en sus intereses y estrategias de control reaccionará descalificando este discurso reivindicativo condenado al silencio; por otro lado, resurgen la literatura y las obras de Dante y Petrarca que inauguraron un episodio donde los protagonistas pasan a ser las mujeres y el amor, este último término adquiere un nuevo significado, pues ya no se trata del amor con connotaciones religiosas, sino el amor profano, el amor erótico. Aparecieron también obras de corte político como las de Nicolás Maquiavelo, que rompe con posiciones absolutas desprendiendo el relativismo en donde ya no existe el bien ni tampoco el mal, pues la nueva moral es la moral del éxito.

El conocimiento que mayores repercusiones tuvo en el renacimiento, fue la revolución astronómica, camino que tuvo sus inicios en la teoría heliocéntrica de Copérnico, que fue complementada por los descubrimientos de Kepler y Bruno hasta llegar a constituir una fuerte amenaza para la concepción geocéntrica sostenida por la religión.

Se considera que Galileo Galilei fue quien marcó el inicio de la ciencia moderna y con este la entrada del conocimiento científico en la modernidad, pues fue este científico quien incluyó en un sólo proyecto explicativo astronomía, física y matemáticas. Para Galileo las leyes de la física pueden explicar la esencia del universo utilizando el modelo matemático, procedimiento hipotético deductivo que se verifica a partir de la experiencia sensible. Su experimentación y la comprobación de la teoría favorecerán la constitución del método científico.

Más tarde Isaac Newton, recuperando los conocimientos producidos por Galilei, inaugurará una nueva concepción del conocimiento científico basada en el empirismo, no sólo sobre las hipótesis matemáticas, sino en el conocimiento sensible. El conocimiento científico de Newton se basa en la experimentación y en la inducción.

El nuevo productor de subjetividad en el renacimiento será la nueva configuración económica que tímidamente se agrupa con el nombre de burguesía, será la apuesta del capitalismo el germen que delinearán los contenidos educativos en las escuelas y universidades, imprimiendo una orientación práctica y utilitarista, dando como consecuencia la vinculación entre ciencia y tecnología al servicio de la producción. Esta alianza estratégica produciría una interdeterminación entre descubrimientos científicos e innovaciones tecnológicas.

2.3 El Pensamiento Burgués. La Nueva Identidad

Con el ascenso de la burguesía como clase social dominante se produciría una nueva mentalidad que condicionaría las estructuras existentes en el periodo humanista. Los cambios que producirá esta clase social repercutirán principalmente en las relaciones económicas y las estructuras en el poder, favoreciendo un tipo de subjetividad que tendrá incidencia directa en el sistema educativo. La escuela se vio influida por este movimiento, aunque las modificaciones en el sistema se incorporarían paulatinamente. El modelo de formación jesuita aunque efectivo en cuanto a método, quedaba desfasado en cuanto a los contenidos. Era preciso una modificación del currículo que incorporara los conocimientos que exigían las nuevas condiciones de producción. De esta manera se incorporarán a los contenidos educativos asignaturas de contenido práctico que permitirán la actitud para el comercio, las finanzas y las manufacturas, al respecto nos comenta Aníbal Ponce: "formar individuos aptos para la competencia del mercado, ese fue el ideal de la burguesía triunfante...producir, y producir cada vez más para conquistar nuevos mercados y aplastar al rival, esa fue desde entonces la preocupación de la burguesía triunfadora" (Ponce, 1985: 136).

El capitalismo mercantil triunfará sobre el modo de producción feudal y esto reorganizará las condiciones de la educación, pues ya no bastaría con nacer noble para ocupar puestos en la administración del poder, la nueva mentalidad requiere de eficacia y aptitud. La escuela se convertirá en uno de los espacios privilegiados en la producción de relaciones de poder. El saber se transforma en poder en tanto habilidad

y aptitud para producir utilitariamente y la escuela se convierte en el lugar ideal para producir y administrar este saber–poder.

El racionalismo cartesiano será el que proporcione el método, la actitud y el objetivo con el cual se orientará el sistema educativo a fines prácticos y útiles, propuesta que tendría repercusiones en los planteamientos pedagógicos de este periodo. Ahora la educación racional y realista toma protagonismo y en sus principios se plantea que la educación no se obtiene únicamente por el contacto con los libros, sino en contacto y observación de la naturaleza. El presupuesto de la educación realista consiste en que el saber no se produce en los libros, sino a partir del conocimiento sensible y la intuición intelectual que “aplicada a la educación en la nueva problemática de la ciencia y del método, aparece un ideal de cultura concreta, práctica, utilitaria y especializada” (Gutiérrez 1972:132).

El racionalismo marcaría una nueva forma de acercamiento a la vida, en donde la utilidad y la producción delinearían la nueva subjetividad. La mentalidad burguesa se nutrirá de racionalismo cartesiano y de un nuevo movimiento filosófico surgido en Gran Bretaña, el denominado empirismo, doctrina del sentido común tan propia del espíritu inglés que se transformará más tarde en el pragmatismo. Para los empiristas el conocimiento humano proviene directa o indirectamente de los sentidos, las ideas son producto de las impresiones y por lo mismo está abiertas a posibilidades de cambio.

En el circuito educativo las ideas de Francis Bacon repercutirán en la organización de los contenidos escolares, al proponer que la clave del método científico está en la implementación rigurosa que permite la verificación de las hipótesis y así la producción del conocimiento científico, sin caer en ideas falsas o ídolos. En la misma línea empirista, John Locke y David Hume sostendrán que el conocimiento es producto del contacto de los cuerpos y los sentidos, de ahí la importancia de acceder al saber a partir de la experiencia.

El discurso que más influyó en la construcción de la escuela moderna ya no se gestaba en las cortes ni en las iglesias ni en las universidades, este circulaba en los mercados, puertos, centros financieros, talleres manufactureros y en todo espacio

donde se produjera economía. El discurso vigente era el discurso del capital y la acumulación de riquezas; el ideal de la productividad y comercialización se volvió la moneda de cambio en la sociedad moderna, el interés por la economía y las formas de producción comercial e industrial calarían hondo en la estructura del poder organizando las bases de la revolución industrial que emergería en poco tiempo.

Podemos deducir que la construcción de objetos, sujetos e instituciones educativas estaban condicionadas por las relaciones de producción económica, así como las relaciones culturales, sociopolíticas e ideológicas que condicionaban la organización de las relaciones sociales. Los sujetos de la educación ahora son los jóvenes, que recibirán una formación educativa que los convertirá en ciudadanos aptos para insertarse en el sistema de producción. Los contenidos girarán en torno a la utilidad y a la producción, así aparecerán escuelas técnicas o de oficios que, dependiendo la clase social, preparan al sujeto para ganarse la vida. En las universidades prevalecerán los estudios teológicos y filosóficos, aunque su centro de influencia cada vez sea más reducida, ahora los saberes se orientan a la producción tecnológica, la ciencia se hará del método racional y del empírico con el cual el investigador buscará producir conocimiento útil partiendo de la experimentación.

La nueva mentalidad que requería la sociedad moderna la ofrece la educación, síntesis del comerciante enciclopédico que incorpora en su soporte conceptual los postulados del racionalismo y el empirismo orientados a fines productivos.

2.4. La Ilustración. El Triunfo de la Razón

El triunfo de la burguesía sobre el régimen feudal se consolida con la llegada de la Ilustración, movimiento cultural, político y social que impregnaría las esferas intelectuales de esta época. La Ilustración se caracteriza por el optimismo en el poder de la razón y la posibilidad de organizar la sociedad con base a principios racionales, los conocimientos producidos por la ciencia permitirán un dominio y control sobre la naturaleza y esta será la tarea fundamental del hombre.

El pensamiento racionalista y empirista obtienen sus primeros frutos en la Ilustración, la actitud científica y productiva se extenderán a todos los ámbitos de la vida, los filósofos y científicos tienen ahora un nuevo reto, escudriñar la naturaleza a fin de desvelar sus secretos para dominarla.

Antes de avanzar en el movimiento ilustrado es preciso señalar el contexto social. La burguesía se consolida como clase dominante, la noble aristocracia ve disminuido su poder económico y paulatinamente el poder político, viéndose en la necesidad de incorporar nuevas formas de producción de bienes materiales y comerciales a fin de sobrevivir en la transformación de las relaciones sociales. La burguesía generará las condiciones para su reproducción, la escuela será el baluarte del que se valdrá para la construcción de la nueva mentalidad. En este contexto, toma forma la ilustración, pues éste no es sólo un movimiento cultural e intelectual, sino también es el producto de una serie de transformaciones sociales que permitirán la emergencia de nuevas relaciones que construirán sus propios sujetos, objetos e instituciones acordes a lo que las condiciones históricas demandan.

La educación ilustrada apuntaba a desarrollar las facultades mentales y el comportamiento necesario para el uso público de la razón. Trata de romper con los viejos atavismos de la educación religiosa que inducían a la obediencia y abnegación, ahora se trata de potenciar lo propiamente humano, es decir, el intelecto.

Los sujetos del discurso educativo son los jóvenes en posibilidades de aprender con fines productivos; los niños siguen aún bajo el dominio de la educación doméstica y salvo las clases acomodadas que cuentan con preceptores, los niños de las clases pobres acceden a las primeras letras a través del catecismo. Las escuelas medias trabajan con una marcada orientación hacia la formación técnica y artesanal, sin embargo ahora es preciso que todo trabajador acceda a la escritura y a la lectura, pues el nuevo sistema de producción requiere de trabajadores con estas capacidades a fin de optimizar el rendimiento de la producción industrial. Las necesidades de capacitar al obrero y que éste se apropie de sus funciones en la fábrica o en el taller se perfilan como condiciones elementales del nuevo sistema capitalista.

Con estos elementos planteados se vuelve sujeto educativo todo aquel que esté en posibilidades de insertarse en el sistema de producción. La iglesia se encargará de la formación espiritual a través del catecismo y la ortopedia mental que buscarán producir subjetividad desde la temprana infancia. Con las primeras letras serán aprendidas también las actividades de la fábrica y la de diversos oficios. Las clases dominantes aprovecharán los privilegios que otorga el poder económico y formarán a sus hijos en las nuevas artes liberales, la economía, el comercio, las finanzas, las ciencias naturales, la física y todo aquel saber que tenga utilidad práctica y rentabilidad económica, serán los contenidos que se enseñarán en la escuela y en las universidades.

La revolución industrial exige a las ciencias nuevas modalidades de producción, así los nuevos inventos productos de la física, la química y la mecánica crearán la necesidad de un discurso técnico que dé cuenta del funcionamiento de la maquinaria y los nuevos sistemas de producción mecánica. El comercio y la vida financiera exigen modelos de comercialización y distribución de los excedentes, así como abrir la mercancía a nuevos mercados que permitan la acumulación de capital.

La consolidación del sistema capitalista trajo como consecuencia la reorganización de las relaciones de producción. Este nuevo modelo requería de un cambio en la mentalidad de la población, cambio en la construcción de la subjetividad, pues el nuevo sistema requería renunciar a la pasividad y contemplación y enfrentar el mundo con una actitud de audacia e iniciativa.

El perfil del hombre moderno debería contar con una actitud racional y práctica, que le permitiera enfrentar los problemas y ofrecer soluciones creativas basadas en el razonamiento y la experiencia. La educación funcionará como elemento indispensable para este cambio de mentalidad.

La ideología mercantil se vuelve la constante en la vida del hombre moderno, a partir de ahora la producción y acumulación de capital será lo que otorgue el reconocimiento social. La nueva mentalidad implicará una reorganización de la concepción del tiempo, la fuerza del trabajo y la producción de mercancías. La

escuela será la encargada de producir la ilusión del hombre libre, del hombre que con trabajo y dedicación puede labrar su propio destino. La escuela reificará el mito burgués de que todos somos iguales y en nosotros está superarnos y trascender en la vida.

Después de describir los distintos avatares por los que atravesó la construcción del discurso educativo vale la pena sintetizar algunas consideraciones desde la óptica arqueológica y genealógica. En nuestra descripción arqueológica intentamos dar cuenta de la emergencia de las condiciones que dieron lugar a estos enunciados.

En este último apartado es evidente que la aparición de los saberes no es producto de la evolución de los mismos o la generación espontánea, pues si bien es cierto en la memoria histórica tienen lugar las producciones culturales e intelectuales, dicha acumulación de saberes no es suficiente para dar cuenta de la emergencia de los nuevos procesos culturales.

Las narraciones históricas tradicionales construyen sus argumentos partiendo de presupuestos racionales y evolucionistas, éstos refieren el devenir histórico a partir de la intención, la voluntad, la continuidad y la racionalidad. De esta manera un período histórico aparece en el imaginario porque ocupa el lugar de otro precedente y por el hecho de ser nombrado, prevaleciendo la lógica de la evolución a partir de la cual una transformación siempre deviene en algo más acabado y perfecto. Llama la atención en estos discursos la construcción histórica a partir de la lógica tersa y aproblemática, su dar cuenta de los acontecimientos exige una narrativa lineal, sencilla e integrada, donde no caben los desgarrones, las contradicciones y los accidentes de la vida. Esta historia naturaliza la aparición de saberes y acontecimientos alternativos que son silenciados o en su caso integrados como anécdotas o datos irrelevantes del conjunto global del proceso.

Por nuestra parte pensamos que la emergencia de los distintos circuitos de saber nunca es gratuita ni está al margen de las relaciones de poder existentes; es evidente que la aparición de modelos culturales obedece a formas particulares de objetivar la vida que entran en contradicción con otros modelos y de esta lucha y

contradicción han de emerger los modelos dominantes. Observamos cómo la religión cristiana exilia de un solo golpe la filosofía griega y romana en tanto que estas proponen modelos reflexivos que van en contra del adoctrinamiento cristiano.

En esta misma línea podemos observar la lucha de saberes que caracteriza al renacimiento y la ilustración. En estos momentos el giro hacia el hombre, hacia el intelecto, entra en conflicto directo con la cosmovisión de la iglesia y de ahí el interjuego de saberes encontrados que darán como resultado la emergencia de un saber dominante.

El saber ilustrado se consolida no porque el discurso religioso le cediera su lugar, sino porque las nuevas condiciones históricas habían suscitado una serie de acontecimientos que la iglesia es incapaz de asimilar. El saber moderno recupera los saberes soterrados por el discurso religioso como la filosofía griega y asimilará y transformará a su conveniencia las propuestas y conocimientos producidos en el período medieval.

De esta manera se incorporan al pensamiento ilustrado, saberes y propuestas como las artes liberales, la universidad como espacio para la formación y el saber científico y tecnológico, y la filosofía que introduce los principios de racionalidad.

Con la recuperación de los saberes y la asimilación de los conocimientos existentes se posibilitará la emergencia de nuevos circuitos de saber con una orientación práctica y utilitarista que marcará la diferencia con las antiguas producciones intelectuales. Ahora la filosofía se pregunta por el hombre y sus sentidos, por su experiencia y la forma de construir conocimiento. La filosofía se orienta más a pensar en el hombre y en su mundo que en los temas religiosos. Por otra parte, las artes liberales tienen ahora un sentido práctico, la física, la astronomía, la geografía, y las ciencias naturales se orientan hacia la producción tecnológica y con esto a la utilidad práctica, en pocas palabras el saber se encuentra ahora al servicio de la tecnología y esta al servicio de la producción material.

La aparición de nuevas formas de objetivar la vida son producto de situaciones azarosas o determinados accidentes que surgen de manera impredecible y establecen nuevas formas de relaciones de poder. En el caso del giro humanista tenemos que tomar en cuenta algunos impensados que posibilitan nuevas formas de producción material y cultural. El descubrimiento de América establece maneras distintas de relaciones comerciales y una reorganización en la distribución de las riquezas. La invención de la imprenta disparará una nueva clase de ilustrados que ocuparán un lugar en las esferas de poder político y sus formas de organización. Otro punto de inflexión lo jugaría la reforma protestante y con ella todos los movimientos sociales que se generarán, en donde el cuestionamiento al poder ocupará el ojo del huracán.

Estos accidentes marcarán la ruptura con lo anterior y con ello el establecimiento de la discontinuidad, ahora el hombre es el centro de atención y éste se convierte en objeto de inversión social. El ser humano se transforma a sí mismo en su mejor posesión, ya que la nueva geografía social establece nuevos polos de poder en los cuales el capital acumulado y las fuerzas de trabajo definen los nuevos actores que sostendrán el funcionamiento del sistema.

El saber burgués, apoyado en el sistema capitalista tendrá como referente la producción de materiales y bienes de consumo, siendo imprescindible la producción de conocimientos científicos que se materialicen en la invención tecnológica y en modelos de organización y distribución de los excedentes. De esta forma la actividad científica tiene lugar en las fábricas, en los talleres o en los estudios de la burguesía ilustrada. El capital enrola las actividades de la vida cotidiana creando las condiciones que reorganizarán no solo las relaciones de producción económica, sino también las relaciones sociales entre los distintos grupos y hasta las formas de entender las relaciones familiares y afectivas.

El reto ahora para los nuevos administradores de la vida es crear las condiciones para que los procesos de producción marchen de manera adecuada, pues como ya lo mencionamos, no basta con tener el capital y los medios de producción para que el sistema funcione, es preciso invertir en la fuerza de trabajo de quienes producen los bienes materiales y la plusvalía. Crear un nuevo tipo de mentalidad en

los individuos se convierte en una necesidad impostergable para los gestores del poder, de ahí que la escuela antes desatendida tome un lugar central en la producción de subjetividad.

Describiremos ahora los tres momentos que desde nuestro punto de vista dieron lugar a la institucionalización de la escuela pública.

3. LAS CONDICIONES DE POSIBILIDAD

El ascenso de la burguesía y la instauración del sistema capitalista obedecen a la transformación de los modos de producción económica. La organización feudal fue incapaz de adaptarse a los nuevos requerimientos que el capitalismo mercantil e industrial exigían para su desarrollo. El modo de producción capitalista necesitaba de la reorganización de las condiciones materiales, financieras y humanas que le permitieran imprimir su propio sello burgués a las nuevas condiciones de existencia. El factor económico es fundamental en la explicación del cambio social, sin que esto quiera decir que es exclusivo, pues si bien la infraestructura económica propone las condiciones para la reorganización productiva, ésta no basta para generar una nueva subjetividad y unas nuevas relaciones de poder. Así, es preciso partir de la consideración económica para dar cuenta de la instauración del capitalismo, pero es necesario adjuntar elementos de nivel ideológico y normativo en la consolidación de la sociedad de libre mercado.

La invención de la infancia, la reorganización de la familia y la necesidad de fabricar una nueva mentalidad fueron los factores que simultáneamente posibilitaron el surgimiento de la escolarización, pues el nacimiento de la escuela requería de una infancia que antes del siglo XVIII no existía, de una familia nuclear y afectiva que reflexionara sobre sí y de una nueva subjetividad que construyera sujetos aptos para las nuevas formas de producción industrial.

3.1. La Invención de la Infancia

Iniciaremos este apartado partiendo del supuesto *foucultiano* de que el hombre es un invento reciente, y con esto quiero dar a entender que a pesar de que ‘el hombre’ ha sido desde siempre parte de la historia, su reflexión sobre sí mismo es relativamente nueva, data del siglo XVIII.

Introducir el apartado sobre la infancia a partir de la invención del hombre, pudiese parecer extraño, pero considero que la infancia al igual que el hombre no son entidades naturales, sino producto de la construcción social. Así, pensar la infancia implica reflexionar sobre las condiciones que posibilitaron su estatuto actual, pues ésta, como la conocemos en la actualidad, no ha existido desde siempre, es producto de una serie de transformaciones sociales y económicas que la modernidad y el sistema de producción capitalista requerían.

La infancia es una producción social que emerge a partir del siglo XVI. Podemos decir que la infancia duraba mientras el niño pequeño era desvalido, integrándose posteriormente con los adultos con los que convivía en su vida cotidiana. En esta línea de pensamiento nos apoyaremos en el historiador francés Philippe Ariés que nos servirá de guía en estos desarrollos. Sobre la duración de la infancia nos dice Ariés: “He afirmado que en dicha sociedad no podía representarse bien al niño, y menos todavía al adolescente. La duración de la infancia se reducía al periodo de su mayor fragilidad, cuando la cría de hombre no podía valerse por sí misma; en cuanto podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía sus trabajos y juegos”(Ariés, 1987: 9-10).

Observamos que el tiempo de la infancia se reducía del momento de su nacimiento hasta la edad de seis o siete años, espacio en el cual era capaz de comunicarse con los adultos y servirle de ayudante en las labores cotidianas. La socialización y el aprendizaje del niño se producía en los espacios del trabajo adulto y así, este adulto en ciernes se apropiaba de las actitudes y modos de supervivencia para su vida futura. En el antiguo régimen la infancia era considerada más como un problema que como algo que beneficiará a los padres, pues el infante en tanto inepto

para trabajar y colaborar en los trabajos diarios se convertía en una carga para la familia.

El giro hacia la infancia en el antiguo régimen tiene sus inicios en el llamado libro de familia, que funcionaba como una memoria externa, en el cual se registraban los acontecimientos significativos de la familia, nacimientos, muertes y registros financieros. Con el libro familiar se inicia la reflexión sobre su cronología y con esto los esbozos del sentimiento familiar. Vale aclarar desde este momento que tanto el niño como la familia no ocupaban en el renacimiento y menos aún en la edad media el lugar que nuestra sociedad industrial le ha otorgado. Podemos decir que el sentimiento de la infancia, al igual que el de la familia, es de fecha reciente, pues antes del siglo XVII, el niño no era el centro de preocupación de los padres y la misma familia no fincaba su existencia en las relaciones afectivas. Sobre esto nos dice Ariés: “el sentimiento entre esposos, entre padres e hijos, no era indispensable para la existencia, ni para el equilibrio de la familia: tanto mejor si venía por añadidura” (Ariés, 1987: 11).

Observamos con estas referencias que al ‘descubrimiento’ de la infancia, tal y como la conocemos ahora, subyace un giro en la sentimentalización por el niño, éste dejará de ser un ser intrascendente y ocupará un lugar propio en la familia, los padres centrarán la atención en su cuidado y esto traerá como consecuencia una reorganización en las relaciones afectivas al interior de la familia.

El sentimiento de la infancia podemos entenderlo como un intento de diferenciar a los adultos de los niños, es decir, otorgar a éstos un estatuto propio que les permitiera ser reconocidos por sus características infantiles.

Con el sentimiento por la infancia, se iniciará un proceso en el cual el estatuto del niño cambiará. Ahora el infante deja de ser una carga para la familia y se torna una entidad importante para la estabilidad de la misma. La sociedad en general y la familia en particular establecerán nuevas formas de cuidado y protección de los hijos y con esto la invención y el mantenimiento de instituciones en las cuales la infancia se vuelve el objeto de cuidado e inversión.

La escuela ocupará en la modernidad el lugar que antaño tenían los adultos en la instrucción del niño. Con la escolarización se inicia una separación del mundo de los adultos y el de los infantes, la instrucción abre el camino al nuevo sentimiento de la infancia que hace posible que el amor de los padres se vuelva acto en la preocupación por los cuidados y los estudios de los hijos (Doménech, 1989). La importancia por la escuela y por el futuro de los hijos marcará un hito de suma importancia para el desarrollo del modelo capitalista, la nueva mentalidad, la mentalidad burguesa, estructura las condiciones para su reproducción; la escuela obligatoria y gratuita, además de la invención del sentimiento de la infancia, garantizan la producción de cuadros suficientes para engranar el sistema.

3.2. La Reestructuración de la Familia

La invención de la infancia tendrá como consecuencia la reorganización de la vida familiar. El giro afectivo hacia los niños modificará las relaciones internas entre padres e hijos y esto desencadenará un nuevo sentimiento hacia la familia. Ahora la atención de los padres se centrará no sólo en los hijos y su escolarización, a esto habremos de sumar la preocupación por el futuro de la familia de manera general, preocupación que se enfocará hacia aspectos como la educación y los cuidados sanitarios, hacia las condiciones de subsistencia como la vivienda, la economía familiar, además de la moralización y la apropiación de los valores esenciales para la interacción en la vida pública.

La familia, al igual que la infancia, no es una estructura natural, es producto de la construcción social, y su organización tal y como la conocemos en la actualidad, es una fabricación de la modernidad. Autores como Michel Foucault y Philippe Ariés ponen en tela de juicio la imagen de la familia central y afectuosa que nos proyectan historiadores y escritores cuando recrean los periodos medievales y renacentistas. Para estos autores los archivos históricos indican que las familias del pasado eran diferentes en sus relaciones afectivas y de organización interna a las que surgieron con el ascenso de la burguesía.

Las relaciones familiares en el antiguo régimen se caracterizaban por una ausencia de sentimiento familiar, la familia se constituía con base a convenios y negociaciones entre las partes y los sentimientos afectivos entre sus miembros eran considerados aleatorios. La familia no dependía del afecto para su estabilidad y duración, pues la función de ésta era esencialmente “la de la transmisión de la vida, de los bienes y de los apellidos.”(Ariés 1987: 539). Las relaciones afectivas no se establecían en el interior de la familia, sino en los espacios públicos y sociales con los vecinos, amigos y criados, relaciones en donde los sentimientos no eran obligatorios. La familia como ahora la conocemos en la edad media estaba ausente, no tanto por que no existiera, sino por que carecía de relaciones afectivas que circularan internamente, el amor por la pareja, por los hijos o por los padres no se consideraba necesario, prevaleciendo el interés y conveniencia material sobre los vínculos afectivos.

Por otro lado, la familia en el antiguo régimen ignoraba la escuela. Los monjes y sacerdotes habían olvidado la *Paideia* griega en su afán de deslindarse de la cultura pagana. La educación, como ya lo consignamos, quedó sumida en el oscurantismo medieval y vendría a ser recuperada hasta la llegada de la modernidad. La educación de los niños en esta época era responsabilidad de la familia y esto es mucho decir, en tanto que el niño desde que podía valerse por sí mismo se integraba a las actividades del mundo de los adultos; así, su socialización y aprendizaje dependía del modelo que tuviera al alcance. Los niños participaban del trabajo y de los juegos de los adultos, estableciendo un circuito cerrado de reproducción familiar del que el sujeto no podía escapar.

Será la escuela la que romperá este circuito de adultos - niños y, permitirá una nueva categorización de la infancia y en consecuencia de la familia. La escolarización iniciará el camino hacia la construcción del sentimiento de la familia y con esto una transformación de lo social.

Podemos decir que la reestructuración de la familia se precipitó a partir de algunas críticas de los moralistas que estaban dirigidas a las familias de manera general. Sin embargo, las estrategias para la familiarización variarían según las

condiciones sociales. Con relación a esto nos menciona Jaques Donzelot, “Conservar los hijos va a significar poner fin a los daños causados por la domesticidad, promover nuevas condiciones de educación que, por un lado, puedan contrarrestar la nocividad de sus efectos sobre los niños que se les confía y, por otro, obligar a que eduquen a sus hijos todos aquellos individuos que tienen tendencia a abandonarlos al cuidado del estado o a la mortífera industria de las nodrizas” (Donzelot, 1998:19). En pocas palabras lo que quieren los moralistas es que los padres se hicieran cargo de la educación de sus hijos.

Por otra parte, en las familias ricas las estrategias de familiarización apuntarían a construir el sentimiento de la infancia en el interior de este grupo social. La atención a los hijos se convirtió en el punto de mira de los moralistas y de las nuevas profesiones liberales que la bio-política estatal estaba produciendo. La figura del médico familiar será la que precipitará un nuevo tipo de atención a la familia, ahora el facultativo no sólo se ocupa de restablecer la salud de los enfermos, sino también de procurar las condiciones para prevenir las enfermedades corporales y mentales, el médico se encargará de vigilar las condiciones de higiene, de alimentación y de opinar sobre el clima social y afectivo que más favorece al niño y a la familia.

Éstas propuestas higienistas no hubiesen tenido éxito sin el apoyo que las madres brindaron desde el interior de la familia, éstas se convirtieron en las aliadas incondicionales del médico y en sus asistentes permanentes. Esta relación, medico-madre de familia sentaría las bases para un reacomodo de los roles familiares, pues la mencionada alianza, brindaría a la madre un lugar de importancia al interior de la familia, volviéndose esencial para su cuidado y su atención.

En el aspecto educativo la participación de la madre tornaría los lazos afectivos entre padres e hijos más cálidos y ahora la responsabilidad sobre la educación de los hijos recaería en forma compartida entre la familia y la escuela.

Observamos hasta aquí cómo la invención de la infancia y el nuevo concepto de ‘lo social’ propuesto por el Estado burgués va configurando un nuevo tipo de familia desconocido hasta entonces; el sentimiento de la familia reorganizará los

lugares y otorgará valor a cada uno de su miembros produciéndose de esta manera un proceso de territorialización y desterritorialización en la misma (Deleuze, Guatari, 1997)

Como mencionábamos anteriormente, el lugar atribuido a los hijos cambió diametralmente, de ser un lugar vacío para los padres se convirtió en el centro de gravedad de la familia. También el lugar de la madre sufrió una transformación, de estar ocupada solamente de las funciones domésticas se convierte en la asistente del médico y con esto su lugar se torna indispensable para el funcionamiento de la familia. En lo que toca al padre, el amor por los hijos y por su pareja lo hacen responsable del cuidado de los mismos y con esto acrecienta su control y poder sobre la familia.

Señalaremos a continuación algunas de las estrategias de familiarización que favorecieron el sentimiento de la familia, entre las cuales encontramos el ofrecimiento de viviendas por parte de los industriales a fin que las poblaciones de trabajadores nómadas encontraran un sitio donde vivir y así contar con una fuerza de trabajo permanente. Es claro que esta estrategia debería estar orientada no sólo al trabajador sino también a la familia en su totalidad, pues la ilusión familiar de ser propietarios de una casa, de contar con un patrimonio para los hijos les permitía reconocimiento social, y por otro lado, la subsistencia en el sistema. La misma función cumplió la caja de ahorros, el patrón retenía un porcentaje del salario del empleado a fin de que éste lograra ahorrar un capital y contar con el mismo para el consumo posterior. Los patrones impulsaban de esta manera el ahorro pero sobre todo la ideología de la acumulación de capital, fundamental para el funcionamiento de este sistema.

Hasta aquí la reestructuración de la familia, pasaremos ahora al tercer elemento que contribuyó en la institucionalización de la escuela.

3.3. La Fabricación de la Nueva Mentalidad

Con el advenimiento del capitalismo las estructuras sociales vigentes se vieron en la necesidad de modificarse. El nuevo sistema exigía para su desarrollo

transformaciones en las estructuras materiales y jurídicas que consolidarán y legitimarán la instauración del nuevo orden productivo. Sin embargo, de poco serviría a los impulsores de este proyecto establecer las condiciones materiales y legislativas si no lograban fabricar una nueva mentalidad en los portadores de la fuerza de trabajo.

Fabricar una nueva red de relaciones subjetivas se convirtió en una prioridad para las clases en el poder, pues el futuro del sistema dependía de contar con una fuerza de trabajo domesticada en la eficiencia, la responsabilidad y la disciplina.

El primer paso en esta dirección lo dieron los pedagogos y moralistas del renacimiento al establecer la importancia del proceso educativo en el desarrollo social. Así, se recupera la *Paideia* helenística olvidada hace tiempo y de nuevo jóvenes y adultos son objeto de la educación. Ahora, éstos acudirán a la escuela con el fin de aprender los conocimientos mínimos que les permitirán valerse en la vida, la escuela se vuelve el espacio donde se aprenden los oficios y las relaciones sociales.

La invención de la infancia se sitúa en este contexto, pues el sistema capitalista inicia ‘la era de la inversión humana’ en la cual, si los niños que por sus limitaciones físicas aún no pueden trabajar, “es necesario asegurar que lo harán mañana”(Querrien, 1994:23). Con la invención de la infancia el poder establece las condiciones para una futura escolarización y con esto la relativa seguridad de la reproducción de la fuerza de trabajo.

Con la reorganización de la familia el sistema impone nuevas formas de socialización interna, además de responsabilizar a la misma por el comportamiento social de cada uno de sus miembros, establece una alianza con el Estado, que a través de la educación transmite los valores, costumbres y hábitos sociales.

Vemos así cómo el descubrimiento de la infancia y la aparición del sentimiento de la familia fabrican nuevos lugares y nuevas relaciones en el sistema. Sin embargo, faltaba un espacio donde se fabricase la nueva mentalidad burguesa, espacio que compartiera con la familia la misión de socializar y formar al nuevo individuo. Este lugar, para la nueva construcción de la subjetividad lo constituyeron la

escuela y la fábrica, instituciones donde niños y adultos se apropiarán de las actitudes, valores, disposiciones y pautas de conducta indispensables para la vida en sociedad.

La escuela se convierte en el baluarte para la producción de la nueva mentalidad burguesa. Los objetivos son esencialmente dos: el primero, preparar al individuo para la vida laboral y el segundo, formar al sujeto para la vida pública. (Pérez ; Sacristán, 1994). En otras palabras, proporcionar los conocimientos que le permitieran ejecutar su trabajo de forma eficiente, y por otro lado, quizás el más importante, adaptar al individuo a la vida pública, fabricando una mentalidad con la que el sujeto pudiera identificarse y hacerla propia de una manera natural, favoreciendo de esta manera la idea del sujeto constituido desde el interior sin referencia al medio externo.

Estas funciones determinaron el sentido de la escuela en el siglo XVIII. Al respecto nos comenta Anne Querrien: “ el pobre debe primeramente saber leer, escribir y contar, sin lo cual cae en la dependencia más funesta, la de los truhanes. En segundo lugar debe estar penetrado de las ideas religiosas ya que es la mejor forma de que pueda aprender las ideas de moral y de orden. En tercer lugar debe amar el trabajo, vanagloriarse de trabajar, sin lo cual está expuesto a todos los vicios, a todos los crímenes que arrastra la ociosidad” (Querrien, 1994: 29). Vemos cómo la escuela proyecta una mentalidad donde se integra en una unidad, capacitación y eficiencia para el trabajo; orden y moral para la vida pública y actitud por el trabajo para la subsistencia material. Estos tres elementos serán la base en la que se fincarán una serie de preceptos que de forma aislada e inconexa formarán la nueva mentalidad industrial.

Señalaremos a continuación algunos de los elementos que modelaron al hombre de la sociedad burguesa. Expondré que la nueva sociedad requería de hombres libres que pudieran desplazarse y ofrecer su fuerza de trabajo al mejor postor. Los grandes complejos industriales situados en las ciudades necesitaban de la migración de la población rural que, al trasladarse a las ciudades, saturarían el mercado de la fuerza de trabajo haciendo mayor la oferta que la demanda de empleo, generando la disminución de los salarios y con esto aumentando la producción de

plusvalía en beneficio de la acumulación de capital. El primer mito de la revolución industrial fue así, la creación del hombre libre y autónomo.

Podemos contar la educación como otra de las invenciones de la nueva mentalidad, la escuela se volvió indispensable como espacio que generaba jerarquías, en tanto que las máquinas industriales modernas requerían que el operador supiese leer para entender el funcionamiento de las mismas y así optimizar la producción. La escuela y la fábrica establecen la capacitación del obrero como una forma de instituir jerarquía, es decir, de seleccionar los miembros más aptos para el trabajo. Con la selección de los trabajadores, viene también la tendencia al individualismo burgués, ahora la fábrica y la escuela educan con un nuevo ideal, que en palabras de Aníbal Ponce sería, “formar individuos aptos para la competencia del mercado, ese fue el ideal de la burguesía triunfante” (Ponce, 1985: 136).

Por otro lado, se educaba a los pobres a fin que aprendieran cuál era su lugar en la escala social, es decir, que reconocieran su pobreza y aceptarla de buen agrado, al fin y al cabo si les interesaba el ascenso social el sistema les ofrecía la oportunidad de hacerlo, todo era que supieran aprovechar las bondades del sistema. Así, los pobres vivirán con la esperanza de que algún día su trabajo y algún golpe de suerte les permita pasar de trabajadores explotados a poseedores de los medios de producción.

La disciplina jugaría un papel fundamental en la nueva subjetividad, la escuela y la fábrica se convertirán en los espacios donde los cuerpos rudos y toscos se transformaran en dóciles y maleables. La escuela desde su constitución establecerá un dispositivo disciplinario en el cual, los tiempos y los ritmos de aprendizaje deberán seguirse al pie de la letra, se trata como lo plantea Anne Querrien, de “ someter a los niños a una regularidad, a una serie de movimientos que hacen de una multitud un solo individuo, obediente a una misma voluntad.” (Querrien 1994:55-56). Por su parte en la fábrica se intentará la aplicación al trabajo, la sumisión a los jefes y la producción metódica.

Cerraremos este apartado mencionado que otro factor importante en la constitución de la mentalidad moderna fue la privatización de la vida en todos sus

aspectos, desde la valoración de la propiedad privada, fundamento del nuevo sistema, pasando por privacidad en los espacios familiares, hasta llegar al derecho a la intimidad. Con la privatización de la vida se generaron los llamados dispositivos ‘*psi*’ estrategias con las cuales el sistema en el poder intentara modelar los sistemas actitudinales de los miembros de la sociedad.

Pasaremos a situar el nacimiento de la escuela en un contexto de posibilidad pues, como hemos mencionado en el transcurso de este capítulo, la emergencia de la escuela tiene como escenografía una serie de condiciones histórico culturales sin las cuales su aparición hubiese sido diferente. De esta manera la construcción de la escuela pública nace bajo la égida de la modernidad capitalista y a su vez esta toma forma instrumental en dos estrategias de control social como la biopolítica y la gobernabilidad; estrategias sociales que tienen su razón de existir en la invención de las ciencias del hombre y la eclosión de los dispositivos disciplinarios.

4. LA INVENCIÓN DEL HOMBRE

Decimos que el hombre en cuanto objeto de conocimiento, en cuanto a ser reflexivo sobre su propio devenir, es relativamente novedoso, su nacimiento los situamos en el siglo XIX. Ahora bien, el ser humano en cuanto sujeto de la historia, en tanto ser que existe aparece en el pasado remoto, en las sociedades primitivas.

Así, tenemos dos opciones para entender el devenir del hombre: una de corte evolucionista en la cual, el ser humano es sujeto de conocimiento desde que, por obra de la evolución deambula por la tierra, concepción que reduce la humanización a lo biológico; la segunda, en cuanto objeto epistemológico, que sitúa la historia del hombre en cuanto sujeto-objeto de conocimiento en la época clásica.

A este respecto, Michel Foucault en su texto clásico titulado *Las palabras y las cosas*, escribe sobre la epistemología de las ciencias humanas.

“El campo epistemológico que recorren las ciencias humanas no ha sido prescrito de antemano: Ninguna filosofía, ninguna opción

política o moral, ninguna ciencia empírica sea la que fuere, ninguna observación del cuerpo humano, ningún análisis de la sensación, de la imaginación o de las pasiones ha encontrado jamás, en los siglos XVII y XVIII, algo así como el hombre, pues el hombre no existía (como tampoco la vida, el lenguaje y el trabajo); y las ciencias humanas no aparecieron hasta que, bajo el efecto de algún racionalismo presionante, de algún problema científico no resuelto, de algún interés práctico, se decidió hacer pasar al hombre al lado de los objetos científicos” (Foucault, 1966: 334).

Este fragmento del libro de Foucault nos parece ilustrativo, las ciencias humanas aparecen según el autor con el advenimiento de la sociedad industrial, con el surgimiento de las problemáticas que han de ser resueltas con un espíritu de eficacia y eficiencia. En este sentido, el siglo XIX es testigo de la explosión de la actividad científica sobre un viejo conocido que es el hombre, ahora las ciencias humanas tendrán su lugar en la comprensión de este nuevo objeto de conocimiento.

Las ciencias humanas se dirigen al hombre como a un sujeto que mantiene una serie de contactos simbólicos y de relaciones de intercambio con su medio. De esta manera, no atienden al ser humano como un organismo biológico, tampoco en cuanto a su valor material y/o a la historia de la lengua, sino en tanto que éste se convierte en un ser social que se representa a sí mismo, así como a sus compañeros, estableciendo las condiciones necesarias para el surgimiento de un saber sobre sí y los otros.

Para cerrar este apartado nos resta exponer la categórica de sentencia que establece el pensador francés al concluir en *Las palabras y las cosas* que: “Al tomar una cronología relativamente breve y un corte geográfico restringido –la cultura europea a partir del siglo XVI– puede estarse seguro de que el hombre es una invención reciente” (Foucault 1966: 375).

5. BIOPOLITICA Y GOBERNABILIDAD

Después de una mediana ubicación del surgimiento de las ciencias humanas en el contexto epistemológico y de reconocer la invención del hombre con data reciente, expondremos en este espacio cómo el poder sobre la vida construye una nueva discursividad en la denominada era “biopolítica”. Para este caso seguiremos las propuestas foucaultianas desarrolladas en un texto central en la obra del autor, nos referimos a la *Historia de la sexualidad* (Foucault 1976).

En este trabajo, que marcó un “parte aguas” en cuanto a la concepción que se tenía de la sexualidad, Foucault aborda en el último capítulo, *Derecho de muerte y poder sobre la vida* su concepción de la biopolítica y los mecanismos del biopoder.

Nuestro autor inicia su comunicación describiendo los privilegios que detentaba el soberano sobre la vida de sus súbditos, que si bien, no implicaba la muerte en el sentido de matar al otro, sí detentaba el poder de exigir la exposición de la vida en defensa de su señor. El soberano mantenía el derecho de hacer morir o dejar vivir. Situación que se mantuvo hasta la época clásica, en donde se produjo un desplazamiento: ahora se privilegian las estrategias de la gestión y la administración de la vida sobre el derecho de la muerte.

En estos momentos históricos deja de ser importante la supresión de la vida para ostentar el poder, ahora éste se sostiene y se demuestra a partir del control y la administración sobre los cuerpos: la gestión sobre la vida. Lo que generará un nuevo discurso sobre el ser humano, precisamente el discurso de las ciencias humanas.

Para el pensador francés, estos nuevos campos del saber se producirían a partir de dos polos de incidencia:

“Uno de los polos, al parecer el primero en formarse, fue centrado en el cuerpo como máquina: su educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su integración en sistemas control

eficaces y económicos, todo ello quedó asegurado por procedimientos de poder característicos de las disciplinas: anatomopolíticas del cuerpo humano. El segundo, formado algo más tarde, hacia mediados del siglo XVIII fue centrado en el cuerpo-especie, en el cuerpo transido por la mecánica de la viviente y que sirve de soporte a los procesos biológicos: la proliferación, los nacimientos y la mortandad, el nivel de salud, la duración de la vida y la longevidad, con todas las condiciones que pueden hacerlos variar; todos estos problemas los toma a su cargo una serie de intervenciones y controles reguladores: una biopolítica de la población.”(Foucault 1976: 168).

Vemos en esta cita que el discurso de las ciencias humanas se constituye a partir de la estrategia del biopoder (Abraham 1992) Las disciplinas del cuerpo tomarán materialidad a partir de la institucionalización de la cárcel, el manicomio, el ejército y la escuela, desde ahora se hablará de aprendizaje, educación, encierro, perversión y anormalidad. Por otro lado, la regulación de la población posibilitará la aparición de campos de saber como la demografía, la estadística, la asistencia sanitaria.

El biopoder fue elemento indispensable para el desarrollo de la sociedad industrial. El modo capitalista de producción se apoyó en los mecanismos de poder para fabricar las instituciones que se encargarían de administrar la vida.

Así, vemos aparecer técnicas de poder de diverso orden, que van desde el control psiquiátrico al establecimiento de las ciencias penitenciarias, pasando por los dispositivos policíacos y finalmente llegar al control de la población a partir de la escuela y la familia.

Estas tecnologías productoras de poder, pero también de saber que se convierte en campo de conocimiento, desde donde se ejerce y se regula el poder. Así observamos cómo el Estado o las instancias que detentan el poder, se valen de las disciplinas nacientes a fin de generar una sociedad normalizada en la cual el sujeto

gire en torno una serie de medidas, jerarquías y regulaciones que tienen como referente la norma de distribución estadística para establecer a partir del juicio o el examen lo que es normal y lo que es anormal.

Hasta aquí hemos intentado cercar desde una perspectiva epistémica el surgimiento de las ciencias humanas incorporando los distintos saberes que la biopolítica ha posibilitado. Ahora nuestra intención es abordar el tema de la gubernamentalidad con el fin de objetivar las condiciones de posibilidad que permitieron el nacimiento de la escuela oficial.

Es evidente que desde la lógica foucaultiana la construcción del saber no gira en torno a la continuidad histórica, sino más bien se comprende a partir de momentos de ruptura y discontinuidad, por decirlo de otro modo, a partir del «inconsciente» de los saberes. En este sentido, analizaremos cómo el Estado desde que se convierte en el administrador de la vida tiene bajo su tutela la gestión de la sociedad y de la población que la forma.

El texto que nos acompañará en esta empresa es una conferencia dictada en el Colegio de Francia en el año de 1978, es decir dos años después de la publicación de *la Historia de la sexualidad*. En *La gubernamentalidad* (Foucault 1978) construye una teoría acerca de las formas de gobierno. Siguiendo su estilo particular, se vale de la contraposición de diferentes textos publicados en la época clásica. El referente principal es el celebre manual de Nicolás Maquiavelo *Consejos al príncipe*, editado en el siglo XV y recuperado en el siglo XIX por algunos politólogos; los textos de contraste forman parte de una corriente antimachiavélica en donde sobresale Guillaume de Le Perriere.

El filósofo francés inicia sus análisis a partir de las propuestas contenidas en *El Príncipe* sobre el arte de gobernar. Para Maquiavelo, gobernar implicaría básicamente el ejercicio del poder para mantener y consolidar el principado; no se gobernaría en función de los súbditos sino en función del territorio, así los súbditos serían un añadido, algo que viene junto con la obtención del territorio. Ésta manera de entender el gobierno, vislumbra una posición de estrategia defensiva, que implicaría

una serie de tácticas para proteger el territorio, tanto de enemigos externos como enemigos internos. En cambio, para Le Perriere el arte de gobernar estaría enfocado a diferentes tipos de relaciones, pues desde su punto de vista se puede gobernar la casa, la escuela, el taller, el alma, los niños etc. Para este autor, el gobierno del Estado o del principado es sólo una modalidad entre otras formas de gobierno.

Siguiendo esta forma de análisis, Foucault vuelve a contraponer los discursos de estos autores, pero ahora en cuanto a ¿qué es lo que se gobierna? Para el autor de *El Príncipe*, el poder se ejerce sobre los territorios y sus habitantes, mientras que para Le Perriere, es función de los gobernantes preocuparse por las tierras y los habitantes, pero también, y aquí lo novedoso, son las distintas relaciones, contactos, implicaciones entre los hombres, las riquezas, las costumbres, los medios de supervivencia, las condiciones de vida, los modos de pensar y las formas de reproducción tanto física como mental.

Le Perriere propone un estilo de gobernabilidad inclusivo, es decir, en donde el ser humano pasa de ser un mero objeto para convertirse en un sujeto, que con el tiempo devendría a objeto de conocimiento. Ahora la pregunta sería la siguiente: ¿Cuál es el sentido de gobernar? -a lo que contesta Maquiavelo : es el bien común, entendiendo por ésto la obediencia a las leyes y a Dios, sin embargo, esta máxima perderá vigencia ante la propuesta de que se gobierna para ‘un fin más conveniente de cada cosa’. Desde este punto de vista se hace necesario conocer la esencia misma de las cosas. No basta ya con ostentar el poder, ahora es fundamental el conocimiento de los objetos para poderlos gobernar, a este respecto el filósofo escribe en *La gubernamentalidad* sobre las formas de gobierno: “La prudencia, que no es exactamente como decía la tradición el conocimiento de las leyes humanas o divinas, el conocimiento de la justicia y de la equidad, sino el conocimiento de las cosas, de los objetivos que se pueden alcanzar, de cómo hacer para alcanzarlos, la disposición que debe utilizarse para ello, es este conocimiento lo que constituirá la prudencia del soberano” (Foucault, 1978: 18).

Hasta aquí, hemos intentado construir a partir de lo expuesto por Le Perrier el camino a través del cual el súbdito adquiere gradualmente el estatuto de ser humano.

Ahora quisiéramos acercarnos a los elementos que permitieron la aparición de las ciencias del gobierno de los estados modernos. A este respecto podemos decir, siguiendo a Foucault, que la Revolución Industrial estableció nuevas reglas del juego –en el nuevo sistema económico, la producción industrial, la comercialización de los bienes y la acumulación del capital, etc.-, que marcarían nuevas formas de relación entre el Estado y los habitantes. Ahora la ciencia que servirá de puntal al gobierno será la economía, en ésta se basarán los programas a impulsar, ella será quien indique, apoyada en las relaciones estadísticas, las necesidades de los habitantes y las prioridades para su desarrollo.

La economía política tomará desde ahora a la población como fin de gobierno. La antigua economía familiar dejará su lugar a la administración pública y con esto pasaremos, de una sociedad de soberanía a una sociedad disciplinaria, es decir, a una sociedad de gobierno, en la cual, el Estado crea las condiciones necesarias y legítimas a fin de convertirse en un Estado interventor, para ejercer la gubernamentalidad, concepto que Foucault entiende como “El conjunto de instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que han permitido ejercer esta forma específica y muy compleja de poder que tiene por blanco la población, por forma principal de saber la economía política y por instrumentos técnicos esenciales los dispositivos de seguridad ” (Foucault 1978: 25).

El nacimiento de la escuela moderna surgirá bajo la égida de la biopolítica y la gobernabilidad, la emergencia de escuela oficial es posible dentro de éste contexto y obedece a la estrategia del poder dominante para ejercer el control de la población de una manera más económica y eficaz.

Para cerrar este primer capítulo estableceremos algunas consideraciones generales. En primer momento señalamos la imposibilidad para dar cuenta del surgimiento de las formaciones discursivas al margen de las relaciones de poder. En nuestro análisis es evidente que el discurso educativo en los diferentes momentos de su suceder está condicionado por las relaciones de dominio existentes y los aprioris culturales, siendo éstos los que diseñan la fabricación de los sujetos, los objetos y las instituciones educativas.

También señalamos que la escuela actual es producto de la confluencia de una serie de condiciones políticas, económicas y culturales que aparecen con la modernidad. El discurso moderno transformará las relaciones sociales existentes y provocará nuevas formas de organización en todos los ámbitos sociales. La escuela pública es parte central de las estrategias de creación de esta nueva socialidad.

El surgimiento de la escuela fue posible a partir de la valorización de la infancia y la reestructuración de la familia y es en ese sentido que la infancia se torna objeto de inversión. En esta misma línea el modo de producción capitalista formará a los sujetos domesticados y socializados bajo la producción de libre mercado convirtiéndose la escuela en el espacio de adoctrinamiento por excelencia.

Evidentemente la escuela forma parte de un conjunto de dispositivos normativos y disciplinarios que tienen su fundamento en las estrategias biopolíticas y de gobernabilidad a través de las cuales el estado mantiene las relaciones de poder.

Por último, no podemos dejar de señalar que es el giro del hombre hacia el hombre lo que permite la emergencia de las ciencias humanas y con estas la aparición de una nueva socialidad en la cual el hombre, la naturaleza y la tecnología forman en su indeterminación una unidad indivisible.

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DISCIPLINARIA

1. LA SOCIEDAD DISCIPLINARIA.

En el capítulo anterior describimos las condiciones de posibilidad que permitieron la emergencia del discurso educativo en la era actual; analizamos desde las ópticas de la arqueología y la genealogía las particularidades de los enunciados educativos en distintos momentos del devenir histórico, a fin de visualizar cómo los circuitos de saber construyen entramados de poder que definen los modelos educativos en la sociedad.

Situamos el nacimiento de la escuela a partir de tres coordenadas precisas. En la primera, el surgimiento de la modernidad y con ésta el advenimiento del sistema capitalista que marcaría las nuevas relaciones en los ámbitos económico, social, religioso y cultural.

La segunda coordenada se establece en relación a la invención del hombre en el siglo XVIII, pues es a partir de este giro hacia el hombre que emergerán las ciencias humanas y con estas los distintos saberes disciplinarios que se integrarán a las estrategias de la administración de la vida como la biopolítica y la gobernabilidad.(Foucault 1976).

En el tercer punto de encuentro nos referimos particularmente a la institucionalización de la escuela pública o la escuela para todos, su aparición fue posible gracias a las transformaciones sociales y culturales en las que podemos destacar el reordenamiento de las relaciones afectivas en la familia, la invención de la infancia y la creación de la nueva mentalidad.

Después de describir y analizar las condiciones que permitieron el surgimiento de la escuela tal y como ahora la conocemos, nos interesa en este segundo capítulo

aproximarnos al tipo de educación que tiene lugar en las denominadas sociedades disciplinarias.

Es nuestra intención hacer una caracterización de este tipo de sociedades, ahondar en sus fundamentos y describir el entramado conceptual que le ofrece sentido. Así, describiremos de breve manera su emergencia y más tarde reflexionaremos en torno a la red conceptual que la caracteriza y en la que adquiere su máxima dimensión de efectos. Asimismo abordaremos las temáticas de la normalización, las disciplinas y el saber con el objetivo de establecer el soporte conceptual que nos posibilite dar cuenta de los diferentes dispositivos de normalización que actúan en la instrucción escolar.

Enseguida de este acercamiento a las sociedades disciplinarias abordaremos algunas de las particularidades de la institución educativa, su situación en el contexto social y las profecías en las que se funda. Expondremos el modelo educativo que prevalece en nuestras escuelas y la filosofía en la que se soporta.

Para cerrar este apartado dirigiremos nuestra mirada a la escuela por dentro, a la escuela profunda, al lugar donde se llevan a cabo los procesos de intercambio social y de aprendizaje. Nos proponemos analizar la manera en que los dispositivos de normalización propuestos por las sociedades disciplinarias toman materialidad, es decir, trataremos de describir cómo los mecanismos disciplinarios se cristalizan en el acto educativo, en la relación maestro–alumno y en los tipos de subjetividad que se producen en esta relación.

Para tal efecto seguiremos las propuestas de Michael Foucault contenidas en la obra *Vigilar y Castigar* (Foucault, 1975a) y las contrastaremos con observaciones etnográficas a fin de tender un puente entre teoría y práctica, buscando dar cuenta de la manera en que se articulan los dispositivos de normalización en la construcción de la subjetividad individual.

1.1. La Emergencia de la Sociedad Disciplinaria

Con el advenimiento del Siglo de las Luces las condiciones socio-políticas cambiaron en la Europa de la época clásica, las formas de dominación que detentaba la iglesia mermaba a favor del pensamiento racional y el poder de la aristocracia se veía reducido por las ideas racionalistas surgidas de la revolución francesa. En este contexto el poder que ejercía el soberano perdía cada vez más terreno posibilitando el surgimiento de las Sociedades Disciplinarias, sociedades que se caracterizan por la administración y la gestión de la vida en base a los dispositivos que emergen de las nuevas disciplinas de conocimiento.

Antes de la llegada de la ilustración el modelo que prevalecía para el control social de los indeseables era la expulsión (desterrar de las ciudades), la exclusión (privar de libertad) y el castigo ejemplar (condena pública y espectacular). A partir del Siglo XVIII aparecerá una nueva modalidad de control social que desplazará gradualmente la política del gran encierro. El modelo disciplinario creará sus propios dispositivos, sus propias instituciones y su propio modelo de individuo a fin de consolidar una nueva forma de poder acorde a la sociedad moderna. La estrategia del gran encierro se redistribuirá y ordenará de manera diferente, en una nueva sociedad donde el interés se centra en la acumulación de capital y el principio de la productividad que implica producir más con menos; los indeseables, ya sea dentro de la ley o fuera de esta, se volverían una carga para la nueva sociedad industrial haciéndose imprescindible fabricar nuevos modelos o estrategias sociales que hicieran posible la transformación del individuo improductivo y peligroso en el sujeto útil y eficaz.

El modelo que marcará el comienzo de estas sociedades se construirá a partir de las medidas preventivas seguidas por parte de autoridades sanitarias a fin de controlar y erradicar las epidemias de peste a finales del siglo XVIII. A diferencia de dispositivos anteriores donde el control y la eficiencia radicaba en la exclusión y el encierro -caso de la lepra en donde el indeseable era apartado del contacto con los otros y la ‘terapéutica’ consistía en dejarlo morir-, el nuevo dispositivo apuntaba más a la vigilancia y control de las condiciones materiales del sujeto. El modelo de la peste

se convertirá en el precipitante de una serie de estrategias que construirán el nuevo prototipo de la sociedad capitalista.

Pero veamos en que consiste este modelo, Foucault nos dice en su texto *Vigilar y castigar*, las medidas que se tomaban para controlar la peste:

“En primer lugar, una estricta división espacial... Cada calle queda bajo la autoridad de un síndico, que la vigila; si la abandonara, sería castigado con la muerte.... El síndico cierra en persona, por el exterior, la puerta de cada casa, y se lleva la llave, que entrega al intendente de sección, éste la conserva hasta el termino de la cuarentena... cuando es preciso en absoluto salir de las casas, se hace por turnos, y evitando todo encuentro.... todos los días también, pasa el síndico por la calle de que es responsable; se detiene delante de cada casa; hace que se asomen todos los vecinos...llama a cada cual por su nombre; se informa del estado de todos, uno por uno... Esta vigilancia se apoya en un sistema de registro permanente: informes de los síndicos a los intendentes, de los intendentes a los regidores o al alcalde” (Foucault, 1975a: 199-200).

Este modelo, como podemos ver, consiste en una serie de medidas que incluyen la vigilancia total del individuo, estas precauciones se conforman a manera de una malla en la cual las acciones preventivas se articulan de tal manera que la estrategia funciona como un todo en el cual nada escapa a la mirada de quien ejerce el control. En este dispositivo, las autoridades distribuyen a los individuos, controlan su ubicación confinándolos al espacio cerrado de su propia casa, determinan el tiempo que durará el asilamiento, establece las acciones con las cuales prevenir la infección e impondrá nuevas pautas de comportamiento para la prevención futura. La nueva estrategia incluye la cuadriculación de los espacios, la promulgación de edictos, el establecimiento de normas temporales y sobre todo el registro de las acciones y comportamientos de los individuos. Acciones que a su vez engendran un nuevo conocimiento que construirá el nuevo saber disciplinario.

Los efectos pragmáticos del dispositivo disciplinario pondrán los cimientos para una nueva estrategia de socialización en la cual los individuos serán tratados como los antiguos apestados. Estarán atrapados en un reticulado estratégico donde la observación y la evaluación de los detalles marcará las diferencias entre los individuos. Ahora la peste y su reticulado serán el prototipo de la sociedad moderna, antes lo fue el gran encierro, ahora la buena conducta, antes la exclusión y el espectáculo, ahora la vigilancia en red, antes el encierro y la expulsión, ahora el análisis y la estandarización. El nuevo dispositivo cristalizará el sueño de la sociedad que se regula a sí misma, es decir, la sociedad disciplinaria.

A la peste se le opone la disciplina, el orden y la racionalidad, los sujetos son localizados y distribuidos a la vez que registrados y examinados de forma permanente por un poder omnisciente que vigila y sanciona de manera ininterrumpida. Así, los principios de este modelo se generalizaran de manera que puedan ser aplicados a otras realidades pues en el fondo al combate de la peste subyace la lucha contra todo aquello que se aleje del orden y estabilidad que estipula el modelo. Las tácticas y estrategias que se utilizaran para prevenir y controlar las revueltas sociales, los crímenes, la delincuencia, la mendicidad, en una palabra la inadaptación social, tendrán su fundamento en este modelo.

Por último, podemos decir que el modelo disciplinario prevalece en la actualidad (aunque vale aclarar el surgimiento de otras lógicas como la gestión abierta y el control digital) su vigencia radica en su flexibilidad para adaptarse y amoldarse a las exigencias presentes, logrando máxima eficiencia, al respecto nos menciona Foucault “La división constante de lo normal y de lo anormal, a que todo individuo está sometido, prolonga hasta nosotros y aplicándolos a otros objetos distintos, la marcación binaria y el exilio del leproso; la existencia de todo un conjunto de técnicas y de instituciones que se atribuyen como tarea medir, controlar y corregir a los anormales, hace funcionar los dispositivos disciplinarios a que apelaban el miedo a la peste. Todos los mecanismos de poder que, todavía en la actualidad se disponen en torno a lo anormal, para marcarlo, como para modificarlo, componen estas dos formas de las que derivan de lejos” (Foucault, 1975a: 203).

Hasta aquí dejaremos los antecedentes de las sociedades disciplinarias, ahora nos acercaremos a la descripción de sus características y a establecer una posible definición.

1.2 La Sociedad Disciplinaria

Las sociedades disciplinarias vienen a tomar el lugar de las antiguas sociedades monárquicas que fincaban su legitimidad en torno a la figura del rey o el soberano. En estas sociedades la administración de la vida y de la justicia se encontraba en manos del monarca, quien regulaba a su criterio las relaciones sociales en las comunidades en las que imponía su dominación. El principio del poder soberano se hacía manifiesto en la administración de la justicia donde imperaba el derecho germánico, es decir, la ley del más fuerte. De igual forma, el soberano dueño y señor de todo aquello que estuviera dentro de los límites de su territorio, gozaba del poder para decidir sobre el destino de todas sus posesiones. Así, su legítima administración iba desde las tierras que le pertenecían por derecho divino, pasando por las riquezas del reino hasta llegar a la vida de sus súbditos que eran contados como una posesión más.

Hasta estos momentos el poder del soberano detentaba el derecho de muerte y el poder sobre la vida como la mencionamos en el capítulo anterior, el cuerpo del rey será en estos momentos la referencia obligada de la sociedad imperial. Con el advenimiento del humanismo y la filosofía de la Ilustración el poder del soberano sufrirá una serie de transformaciones. El derecho germánico o la ley del más fuerte será relevada por el ya conocido y recuperado derecho romano. A las monarquías indiscutibles se les opondrán los incipientes movimientos liberales y al poder económico de la aristocracia le surgirá un nuevo competidor más pragmático y utilitarista en la figura del burgués.

Foucault inicia su reflexión acerca de las sociedades disciplinarias en una serie de conferencias dictadas en 1973 que más tarde aparecerían en un texto denominado *La verdad y las formas jurídicas* (Foucault, 1978) en el cual sitúa el advenimiento de

las sociedades disciplinarias a partir de la reorganización del sistema judicial y penal sucedida en la Europa de fines del siglo XVIII e inicios del siglo XIX.

Los presupuestos que sostenían la reforma giraban en torno a una separación clara y precisa, entre lo penal, lo religioso y moral, es decir, las faltas de orden natural, religioso o moral no eran sancionadas como todas aquellas en las que se transgredía la ley civil. La infracción consistía en la ruptura de una ley explícitamente establecida en el seno de la sociedad por los legisladores y el poder político. De esta manera sólo se pueden reprimir aquellos comportamientos que han sido tipificados como delitos. De este primer presupuesto se deriva que la ley penal ha de definir lo que es útil para la sociedad, estableciendo lo que es sancionable por nocivo y lo que es de beneficio. Por último, se establece una definición clara y simple de crimen concibiéndolo como aquello que damnifica y perturba a la sociedad, de ahí surgirá una nueva definición de criminal, como aquel que altera y trastorna la sociedad, es decir, el enemigo social. Con esto, todo individuo se convierte en un delincuente en potencia, su peligrosidad no radica ya en lo que efectivamente hace, sino en lo que es capaz de hacer, de ahí la importancia de establecer leyes y normativas que permitieran una tipificación clara y ordenada de aquello que rompiera el pacto social. La ley se tornará el instrumento a través del cual el nuevo Estado burgués incide en todas las esferas de la vida social.

La ley se establece como el lugar de evaluación y sanción de los individuos, pero esto no cambia las relaciones sociales de manera satisfactoria, pues prevalece el imperio del terror, en el cual el individuo cumple con la ley por temor a las represalias y no porque se considere parte del pacto social. Esto permitió la emergencia de una serie de estrategias laterales a la ley, que a la vez estarían en condiciones de crear un nuevo tipo de subjetividad en los individuos. Surgen así los dispositivos disciplinarios a partir de las cuales se busca la vigilancia y la corrección de los sujetos, instituciones que paralelamente a lo dispuesto por la ley ayudan a generar un saber que permita conocer a los individuos así como prevenir su peligrosidad, entre éstas podemos contar la policía, pero también la escuela, el asilo, el manicomio y las casas de corrección, que a la vez que controlan al sujeto peligroso, producen un saber sobre

éste que se convertiría en conocimiento para la vigilancia y la dominación del individuo.

La reorganización penal y judicial traerá consigo el surgimiento de las disciplinas y con esto una nueva era de control y vigilancia social, al respecto nos comenta Foucault: “Entramos así en una edad que yo llamaría de ortopedia social. Se trata de una forma de poder, un tipo de sociedad que yo llamo sociedad disciplinaria por oposición a las sociedades estrictamente penales que conocíamos anteriormente. Es la edad del control social” (Foucault 1978: 98).

La sociedad disciplinaria apunta a generar un saber sobre los individuos a partir del cual el control y la dominación se pueda tornar menos evidente y a la vez más sofisticado, es decir, que el poder-saber se logre ejercer sin aspavientos y con efectividad. La sociedad disciplinaria olvida lo suntuoso y espectacular en beneficio de lo productivo y eficaz, se vale del saber producido por sus instituciones que a partir de la vigilancia y el registro construyen un perfil del individuo acorde a las necesidades que la misma sociedad fabrica. Así, no es gratuito que en la era de la ortopedia social el desarrollo de las ciencias humanas haya tenido su despertar; las ciencias del hombre nacen marcadas como las ciencias del control social.

Las disciplinas y las instituciones que de éstas se desprenden tienden a la producción de técnicas y dispositivos que fabrican individuos útiles y productivos, se implantan en los sectores prioritarios y centrales de la sociedad, a fin de conectarse con la producción de bienes materiales, la producción de conocimientos, fabricación de actitudes y de comportamientos, en una palabra, la construcción de la nueva subjetividad del hombre moderno. Ha de aclararse sin embargo, que aunque las disciplinas tienen su cristalización concreta en instituciones o espacios de poder, ellas no se reducen a éstos, al respecto nos dice Foucault: “La ‘disciplina’ no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una ‘física’ o una ‘anatomía’ del poder, una tecnología” (Foucault 1975a: 218).

El poder disciplinario se puede materializar en múltiples formas, que pueden ir desde instituciones especializadas como la prisión o las casas de corrección, pasando por los hospitales e instituciones militares, hasta cristalizarse en lugares como la escuela, los hospitales psiquiátricos e instituciones de atención psicológica. Las disciplinas remplazan el antiguo modelo de infracción-violencia por el de suavidad-producción-provecho, son técnicas que buscan optimizar la energía en cosas útiles y de beneficio práctico. El nuevo dispositivo disciplinario deja de lado el poder que se ejerce con ostentación en favor de un control que se objetiva a quienes se aplica y que a la vez produce saber que genera un nuevo conocimiento que se reelabora a fin de hacerlo útil para la manutención del poder.

En síntesis, podemos definir la sociedad disciplinaria como una “nueva mecánica de poder (que) se apoya más sobre los cuerpos y sobre lo que éstos hacen sobre la tierra y sus productos. Es una mecánica de poder que permite extraer de los cuerpos tiempo y trabajo más que bienes y riquezas. Es un tipo de poder que se ejerce incesantemente a través de la vigilancia y no de una forma discontinua por medio de sistemas de impuestos y de obligaciones distribuidas en el tiempo; supone más una cuadrícula compacta de coacciones materiales que la existencia física de un soberano; y en fin, se apoya en el principio según el cual una verdadera y específica nueva economía del poder tiene que lograr hacer crecer constantemente las fuerzas sometidas y la fuerza y la eficacia de quien las somete” (Foucault, 1976: 149).

Hasta aquí hemos hablado de sociedades disciplinarias, pero no nos hemos referido a las sociedades de normalización, y llega el momento de aclararlo pues, por lo general, ambas terminologías se utilizan indistintamente. En este texto entenderemos ambos términos como equivalentes pues como refiere Foucault: “Las disciplinas conllevarán un discurso que será el de la regla, no el de la regla jurídica derivada de la soberanía, sino el de la regla natural, es decir, el de la norma. Definirán un código que no será el de la ley sino el de la normalización, se referirá a un horizonte teórico que no serán las construcciones del derecho, sino el del campo de las ciencias humanas, y su jurisprudencia será la de un saber clínico” (Foucault, 1976: 151).

Las sociedades de normalización y las sociedades disciplinarias forman un mismo modelo de control social, obedecen a una estrategia de control en la cual no sólo se modela el cuerpo del sujeto individualizado sino también se aspira al control de la población en general. La disciplina y la norma forman parte de un mismo dispositivo de poder, ambas se complementan de tal forma que al hablar de una se hace implícitamente referencia a la otra, pues, como lo vemos, son indisolubles.

1.3. Norma, Disciplina y Saber

En este espacio nos acercaremos a los conceptos de norma, disciplina y saber; elementos teóricos que se conjugan de manera complementaria en la fabricación del sujeto moderno. La norma establece un primer parámetro en el cual el sujeto se evalúa y se clasifica como dentro de la regla o fuera de ella; la disciplina establece las condiciones para que, tras la evaluación, el individuo inicie un proceso de normalización en el que tratará de homogenizar y por último el saber-poder troquelará las condiciones sociales creando un tipo de mentalidad acorde a los requerimientos de dominación que la sociedad disciplinaria requiere.

1.3.1. La Norma y lo Normal

Parece extraño que el saber de la estadística en apariencia tan distante del campo social haya tenido tanto peso en la construcción de la subjetividad moderna. La norma (Morey, 1990) se convirtió en la sociedad capitalista en el patrón que permitió la estandarización y la homogenización de los parámetros de producción y moralización en la cultura industrial. La utilización de este concepto impactó en las ciencias del hombre en tanto que éste se transformó en materia cuantificable. Este concepto, nacido de la medicina, concretamente de la fisiología, se extendió a las ciencias contables para fincar su lugar de residencia en las ciencias humanas. Seguiremos esta derivación apoyándonos en el texto de *Lo Normal y lo Patológico* de Georges Canguilhem (Canguilhem, 1978) quien influyó notoriamente en la producción teórica de su discípulo Michel Foucault.

Mencionábamos más arriba que el concepto de norma adquiere su importancia en el campo de la medicina. La norma deriva de la palabra normal que en el circuito del saber médico era sinónimo de salud. En la norma se sintetizan las constantes del funcionamiento fisiológico que mientras permanezcan inalteradas serán percibidas como el estado ideal del cuerpo humano. La norma o lo normal se vuelven el estado ideal que el saber médico pretende perpetuar, sin embargo no existe forma de aprehender éste estado de perfección si no es a través de su alteración o en otras palabras cuando este equilibrio se pierde y aparece la enfermedad. Paradójicamente es la enfermedad lo que nos permite pensar la salud, pues mientras el sujeto se encuentra sano se vuelve difícil reflexionar sobre aquello que no está en su radio de preocupaciones.

El término de normal lo podemos situar en el campo del dominio médico, aunque su pertinencia se extiende a espacios conexos como el de la disciplina estadística, saber que se encarga del establecimiento de relaciones numéricas como la clasificación, el registro y el cálculo. El saber médico y el saber estadístico se enlazan para producir un borde que delinee los límites entre lo normal y lo que no lo es. Así lo normal en la fisiología se funda en la comparación de registros estadísticos que correlacionan a diferentes organismos, de ahí que aquellos que se desvían de la norma se conviertan en anormales. Lo normal y lo anormal en el saber médico se definen en función de constantes fisiológicas, en un primer momento se observan y registran alteraciones individuales para después establecerse en correlaciones estadísticas con otros organismos, y de esta manera obtener una media estadística que delimite aquellas manifestaciones en el rango de la media y de lo normal o por lo contrario se desvían de este. Podemos observar que al establecer correlaciones entre diferentes organismos, lo fisiológico se transforma gradualmente en social. El saber médico de lo individual se transforma con su entrada en la era de la biopolítica en saber social.

Medicina y estadística se vinculan para fundar la ciencia de lo normal en el hombre, como lo menciona el mismo Canguilhem

“La fisiología moderna se presenta como una colección canónica de constantes funcionales en relación con funciones de

regulación hormonal y nerviosas. Estas constantes son calificadas de normales en la medida en que designan caracteres promedio y los más frecuentes de los casos prácticamente observables... las constantes fisiológicas son normales en el sentido estadístico, que es un sentido descriptivo, y en un sentido terapéutico, que es un sentido normativo” (Canguilhem, 1978: 89).

Trasladando estos principios a la especie humana, observaremos como la frecuencia estadística establece una normatividad para la vida, pero además, y eso es lo interesante, finca las bases para la instauración de una normatividad social. En el hombre un acto es frecuente por que es normal, es decir, en el hombre impera el criterio normativo en el cual la medida de lo normal es producto del promedio de las acciones.

Lo normal al entrar en el circuito de lo social se torna incierto pues la norma y lo normativo ya no obedecen a un modelo orgánico en el cual los referentes son relativamente identificables, ahora estos referentes son asimilados por los dispositivos sociales y adquieren una nueva significación.

Al estar inscritos en lo social, el sentido de los términos de norma y normal cambia, pues aquí ya no se trata de establecer la anormalidad biológica sino la que se suscita de las relaciones sociales. Ahora cobran importancia los criterios de inadaptación al grupo, las lógicas del mercado y del consumo, los circuitos de identificación, así como los sistemas de inscripción social.

Establecer lo que es normal en la sociedad se ha de definir en base al contexto social, aunque esto implique algunas contradicciones; tomemos el ejemplo de la fabricación de la inteligencia (Bohoslavsky, 1978) al promediar la inteligencia de un grupo de niños podemos establecer la media en base a la curva de campana e instaurar el promedio de inteligencia normal en base a la calificación de la mayoría de los niños, en esta relación serían normales aquellos cuya ubicación en la media así lo determina, los niños de los extremos por consecuencia serían anormales. Tendríamos socialmente dos tipos de anormales, unos que son anormales porque no son muy

inteligentes, los llamados “idiotas” y por otro lado unos anormales, a los que no se les designa peyorativamente pero que siguen siendo anormales aunque sean considerados genios.

En esta misma línea nos comenta Foucault: “El anormal, ese monstruo banal y desdibujado del siglo XIX, es también un descendiente de esos incorregibles que surgieron en los márgenes de las técnicas modernas de adiestramiento” (Foucault 1975b: 86) aquí el anormal es aquel que no se somete a la adaptación y que se resiste a la socialización.

Según estas líneas de razonamiento podemos establecer que es el poder quien a través de las disciplinas y los conocimientos científicos establecen los parámetros de la normalidad; lo normal es aquello que el poder de manera sutil y sin aspavientos se encarga de establecer como normal, es aquello que en base a una naturalización de lo social se establece como regla inherente de ser humano, lo normal es un modo de unificación de una diversidad, que pretende ser absorbida y convertida en una homogenización. Lo normal es la norma devenida acto, de esta manera normalizar “significa imponer una exigencia a una existencia, a un dato, cuya variedad y disparidad se ofrecen, con respecto a la exigencia, más aún como algo indeterminado y hostil que simplemente como algo extraño” (Canguilhem, 1978: 187) La normalización sólo es posible si existe una norma instituida y una intención de cambio, la experiencia de normalización se funda en el vínculo de la norma con su dominio de aplicación, su eficiencia se consolida a través de la evaluación y el castigo.

1.3.2. Las Disciplinas

El término disciplina es un concepto flexible, remite como mínimo a dos acepciones, por un lado refiere el conjunto de conocimientos y saberes obtenidos por las estrategias del poder y por otro al control ejercido por las instituciones a fin de evitar la dispersión y mantener el control. Así las disciplinas derivan de las antiguas artes del saber, como la filosofía o gramática y por otra parte de la llamada disciplina

militar. Desde esta arqueología las disciplinas nacen íntimamente relacionadas con la producción de saber y con el ejercicio del poder.

La disciplina forma parte central en el edificio teórico de Michel Foucault, las define de la siguiente manera:

“Las disciplinas funcionan cada vez más como técnicas que fabrican individuos útiles. De ahí el hecho de que se liberen de su posición marginal en los confines de la sociedad, y se separen de las formas de la exclusión o de la expiación, del encierro o del retiro. De ahí el hecho de que desenlacen lentamente su parentesco con la regularidad y la clausura religiosa. De ahí también que tiendan a implantarse en los sectores más productivos de la sociedad; que vengán a conectarse sobre algunas de las grandes funciones esenciales: la producción de manufacturas, la trasmisión del conocimiento, la difusión de aptitudes y de tacto, el aparato de guerra” (Foucault 1975a: 214).

Las disciplinas son una forma de dominación que se basa en el control de las condiciones donde opera el cuerpo y sobre el cuerpo mismo, su finalidad es aumentar la productividad del individuo, utilizando estrategias como la distribución de los espacios, de los tiempos, las sanciones y el examen, por mencionar algunas, apuesta por la productividad aumentando la domesticación del sujeto y fabricando hábitos de obediencia.

El método disciplinar, como lo menciona el filósofo francés no pasa forzosamente por el castigo o la violencia, sino por la acción que se ejerce directamente en los individuos, se basa en la organización, el cálculo, el conocimiento y en la educación más que en la restricción. La disciplina opera a partir de una analítica en donde el sujeto ha de convertirse en un otro individual y a la vez generalizado.

Del conocimiento que se extrae de los individuos las disciplinas se nutren y perfeccionan sus modelos de dominación. Las disciplinas crean con la información obtenida por la experiencia, dispositivos sofisticados de poder con los que rentabiliza la inversión de energía obteniendo resultados máximos con el mínimo de desgaste. El saber disciplinar genera estrategias con las cuales la información que se vuelve registro y más tarde teoría que será utilizada para establecer formas de control social más eficaces y eficientes. Tal es el caso del saber psiquiátrico que elabora circuitos de conocimiento con el objetivo de perfeccionar los dispositivos institucionales de control.

El saber se vuelve poder y el poder funciona a partir del saber adquirido, poder-saber se funden en un solo concepto en la sociedad disciplinaria, el poder deja de ser omnipotente para tornarse omnisapiente. Las disciplinas surgen con el nacimiento del hombre moderno y su sentido esta ligado a su control y dominación. Establecen las condiciones para el dominio de la biopolítica y de la gobernabilidad moderna.

Apoyándonos en el texto *Libertad y poder* de Tomas Ibáñez (Ibáñez, 1982: 102) expondremos a manera de síntesis los fines disciplinarios:

- ✓ repartir, productiva y ordenadamente a los individuos en el espacio;
- ✓ clasificarlos y marcarlos con toda precisión;
- ✓ extraer de ellos la máxima fuerza;
- ✓ dilatar la extensión del cuerpo útil;
- ✓ combinar, potenciándolas las fuerzas individuales;
- ✓ educar el cuerpo del sujeto en el doble sentido de hacerlo más hábil y más dócil;
- ✓ codificar toda la extensión de su comportamiento;
- ✓ construir entorno a los sujetos todo un aparato de observación, de registro, de notaciones;
- ✓ construir sobre los sujetos un saber que nace del ejercicio del poder que lo domina y que a su vez posibilita el poder;

- ✓ articular el proceso de individualización con el proceso de constitución de poblaciones, uniendo lo singular con lo múltiple;
- ✓ poner en las propias manos de los sujetos los instrumentos para auto-mejorar su conformidad.

Las disciplinas se vuelven el criterio normativo a partir del cual el ser social se convierte en objeto de las Ciencias Humanas, las ciencias del hombre como menciona Foucault son de invención reciente y obedecen a una estrategia de poder que cobra sentido en la era de la modernidad. De esta forma, normalidad, disciplina y poder-saber contribuyen de manera relacional en la construcción del sujeto moderno, el sujeto deja de ser concebido por el pensamiento moderno como una entidad esencial para construirlo como un producto relacional, un constructo resultado de las diferentes fuerzas que operan en el campo social.

1.3.3. Saber-Poder

Hasta aquí hemos observado desde el planteamiento genealógico cómo el poder establece las condiciones de posibilidad para la expansión de las disciplinas, que han funcionado en la modernidad como lugares de producción de saber. Hemos recorrido los fundamentos de las sociedades disciplinarias; sus distintos mecanismos y las distintas formas en que el poder se encarna en el cuerpo; así como el lugar que adquiere la mirada en esta sociedad de control. Nos hemos acercado a la norma y las disciplinas como conceptos generadores de subjetividad y por lo tanto productores del hombre moderno.

Por lo anterior, el lector podrá anticipar que es la dualidad saber- poder quien construye al sujeto moderno. El saber se transformará en poder en cuanto los datos y las observaciones sobre el hombre se tornen elementos para prever su comportamiento y diseñar su posible hacer. Las disciplinas intentarán dar cuenta de los distintos aspectos de la actividad humana, saberes que van desde el lenguaje pasando por la sociología, hasta llegar a las llamadas ciencias “*psi*.” Las disciplinas se convertirán en la época moderna en el baluarte a través del cual el poder fabrica los cuerpos y con estos la mentalidad del sujeto moderno. El saber que producen las disciplinas permite

objetivar al hombre desde múltiples lugares, que al darle un nombre a sus distintas actividades fabrican una nueva nomenclatura y con ello una serie de distintas identidades a partir de las cuales el sujeto moderno se reconoce.

De esta manera, el individuo moderno se reconoce ante los otros a partir de lo que las disciplinas dicen de él, así se reconocerá como blanco caucásico en tanto la genética y la antropología social le brinda los parámetros para diferenciarse de los de los negros, amarillos, indios etc. Por otro lado, la sociología le dirá su clase social y su ubicación en esta sociedad estratificada; las ciencias “*psi*” opinarán sobre su correcto desarrollo y su estabilidad mental; la pedagogía tendrá que decir sobre su aprendizaje y las formas de aprender; en fin podríamos seguir mencionado como las diversas disciplinas desde sus respectivos marcos fabrican su concepción de sujeto.

El sujeto moderno, podemos decirlo, es aquel producto de las disciplinas, que como saberes históricamente determinados, surgen de un contexto y obedecen a las relaciones de poder que prevalecen en la sociedad industrial.

2. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y LA ESCUELA EFICIENTE

Después de describir el entramado conceptual que funda las sociedades disciplinarias pasaremos a realizar algunas consideraciones sobre la institución educativa y en especial sobre la escuela pública y los enunciados que la definen. Partiremos del contexto general en el que aparece la institución y pondremos punto a este segundo apartado analizando algunos presupuestos que le dan sentido a la educación en la actualidad.

2.1. La Institución Escolar

Sabemos bien que el acto educativo no se desarrolla en una entidad abstracta, sino que éste tiene su lugar en el interior de una estructura institucional. La institución entendida como concepto tiene un valor polisémico en tanto que con éste se designa, desde una serie de grupos oficiales, hasta una conjunto de reglas que ordenan

normativamente la vida cotidiana de estos grupos. Toda institución tiene como finalidad específica la producción y reproducción de la propia organización.

La institución educativa, vista como una organización social se establece en torno a una profecía inicial legítima que consiste en preparar al sujeto para el trabajo y la vida pública, profecía oficial (González, 1994) que vertebra los destinos y los objetivos de la organización; la escuela se convierte en el vehículo a través del cual el Estado instruye a los miembros de los diferentes grupos con el fin de integrarlos a la red de relaciones sociales. El sistema escolar se convierte en el medio que la sociedad instrumenta para lograr la integración del sujeto a la vida activa y productiva, imponiendo los referentes, usos, lenguajes, hábitos, etc. que le permitan desenvolverse en su vida cotidiana, así el sistema educativo prepara al individuo para la vida profesional y le proporciona una cultura general que le permite subsistir integrado a la comunidad.

La institución educativa no es una entidad etérea sino una realidad contundente que toma forma en diversas organizaciones con las cuales el Estado fabrica las condiciones para ejercicio de la gobernabilidad. La escuela elemental se encuentra inmersa y sujeta a una red de relaciones de poder en la cual sus efectos se materializan en estructuras piramidales y jerárquicas a partir de las cuales se logra mantener la óptima vigilancia y el eficaz control sobre las estructuras y los individuos que la constituyen.

Por otro lado, la escuela pública forma parte de una macro institución, organización que se multiplica y se segmenta en la totalidad del Estado. La escuela básica al formar parte de una institución global se encuentra sujeta a los diferentes designios por los que atraviesa la organización, con esto se intenta señalar la falta de autonomía y la dependencia obligada que mantienen los centros educativos con la estructura organizacional de la que forma parte.

Como vemos la escuela pública forma parte de un proyecto general de educación, proyecto del cual la escuela es sólo un mecanismo que coadyuva al funcionamiento del proyecto total. De esta manera, la escuela constituye parte de una

red de pequeñas instituciones que se influyen y se interdeterminan produciendo el imaginario de una institución total y homogénea.

De esta forma, la institución en general y la escuela en lo particular, parten de una serie de preceptos y normas que le dan sentido, así entendemos "El acto educativo como un proceso normativo y de orientación ideológica, porque instaura códigos de valor que son convertidos en sistemas de instrucción" (Castrejón, 1991: 14). En éste sentido, el universo de la escuela reproduce la cultura y los elementos de significación elementales que le dan sentido a la misma y a las tradiciones nacionales.

Hemos mencionado que la escuela pública ocupa un espacio de privilegio (Mannheim, 19976; Moreno, 1983; Moncada, 1976; Almeida,1995) entre los aparatos de los que se vale el Estado para posibilitar las condiciones de la gobernabilidad, pues es en la interacción escolar donde se generan y transmiten los conocimientos y las disposiciones con que se fabrican las nuevas generaciones de individuos. En este sentido, es en el aula escolar donde el estudiante accede a una gran cantidad de información y saber científico que será implementado en las diversas actividades profesionales y tecnológicas puestas al servicio de los procesos productivos. Sin embargo, a la par de los conocimientos elementales, se imponen en la escuela normas y reglamentaciones que sirven de escenografía al acto educativo y que en la mayoría de los casos imprimen mayor significación que el trabajo académico mismo, al respecto nos comenta Pérez Gómez que, "La preparación para el mundo del trabajo requiere el desarrollo en las nuevas generaciones, no sólo, ni principalmente, de conocimientos, ideas, destrezas y capacidades formales, sino de la formación de disposiciones, actitudes y pautas de comportamiento que se adecuen a las posibilidades y exigencias de los puestos de trabajo y sus formas de organización" (Pérez, 1992: 23).

Por lo anterior visualizamos que la formación escolar va más allá de la simple transmisión de conocimientos y se orienta a instaurar modelos de normalización en el orden social y en los individuos que forman parte de este, de esta manera, situamos los saberes legítimos y declarados dentro del llamado currículo oficial y llamamos currículo oculto a la formación de hábitos, disciplina, formas de disposición, actitudes

etc. Vale decir que el currículo abierto u oficial y el currículo oculto forman parte de un mismo dispositivo escolar en tanto tienen como finalidad la normalización escolar.

El denominado currículo oculto tiene su existencia exclusivamente en las aulas, en la forma en que se lleva a cabo el proceso educativo, depende de las normativas generales que el Ministerio o la Secretaría de Educación imponga. Sin embargo su materialidad se hace manifiesta a partir del contexto y las tradiciones culturales de la escuela y los miembros que la forman. En este sentido, son los directivos y los profesores los encargados de fabricar el mundo representacional que los atrapa y a la vez los hace portadores de la verdad educativa. Vemos así como el mundo representacional del alumno se encuentra determinado más por contenidos y preceptos que asume inconscientemente, que los que él libre y voluntariamente incorpora a su esquema referencial.

Así, pensar la escuela implica situarnos en una encrucijada de diversos discursos que toman cuerpo en la división jerárquica del poder encarnada en una red de interacciones sociales donde tienen lugar los procesos y dispositivos de normalización.

2.2. La Escuela Eficiente

Iniciaremos por mencionar las funciones sociales de la escuela en general, que son la preparación del ciudadano para la vida productiva o laboral y para la vida pública, es decir, la escuela forma a sus alumnos en las disciplinas del saber técnico y científico para ejercer una profesión, así como modela al ciudadano para su actuación en la cultura en la que se desenvuelve, en relación a esto, damos la palabra a Ángel Pérez Gómez quien nos dice: “La escuela es la formación para la vida pública” (Pérez, 1992: 13).

Evidentemente la escuela al surgir al amparo de la sociedad burguesa nacería con las trazas propias de su origen, la educación desde su institucionalización, funcionando como un espacio para la reproducción social (Althusser, 1986; Bordieu,

1982) ha sido creada y sostenida por los aparatos del poder a fin de reproducir las condiciones de posibilidad para su propia reproducción. No es de extrañar que legitimada la función escolar se buscaran mecanismos y dispositivos a través de los cuales logrará cumplir sus objetivos. En este contexto, emergerán las disciplinas que favorecerán la invención de las Ciencias de la Educación, encrucijada de saberes como Pedagogía, Psicología, Sociología, Economía que en conjunto intentarán revestir de científicidad el discurso educativo.

La pedagogía se convirtió en el discurso legítimo sobre la educación, de ésta parten las principales propuestas y técnicas para la actividad en la escuela. De las propuestas pedagógicas surgidas en los últimos años destacaremos la llamada ‘Pedagogía por Objetivos’, propuesta pedagógica que incorpora la filosofía y los principios de la producción industrial, se fundamenta en una visión pragmática y eficientista procedente de los sectores industriales.

La Pedagogía por Objetivos es un dispositivo pedagógico que tiene sus orígenes en la filosofía utilitarista de inicios del siglo XX, tiene como referente los principios de la producción industrial y la acumulación de capital, de ahí que sus fundamentos se vean impregnados de valores como la eficiencia y la rentabilidad.

Esta estrategia pedagógica hace funcionar la institución educativa y el curriculum como sistema de producción, al respecto comenta Gimeno Sacristán: “La llamada Pedagogía por Objetivos o la enseñanza basada en los objetivos es una respuesta, dentro del pensamiento pedagógico coherente con la idea de que la escuela debe ser una institución útil a los valores predominantes en nuestra sociedad, que ha de servirlos guiada por criterios de eficiencia, considerando que esta es un valor básico en la sociedad industrializada, orientada de forma decisiva por criterios de rentabilidad material” (Gimeno, 1984:14).

Este modelo didáctico tiene como fundamento los principios del positivismo ‘científico’, así como de un definido paradigma psicológico con el cual se busca programar la enseñanza. Se vale de modelos de gestión y administración a fin de planear eficientemente la enseñanza incorporando aportaciones de la organización

técnica de trabajo. El conductismo aporta la retórica, y la metodología experimentalista, acentúa el valor de lo observable y cuantificable como requisito de cientificidad.

Así, basado en el esquema *taylorista*, implica un análisis pormenorizado de las operaciones que constituyen el proceso de transformación, convirtiendo la materia prima en una mercancía aceptable como objeto de cambio. De esta manera, la escuela eficiente convierte al profesor en experto cuya función consiste en instrumentar las técnicas para encontrar los caminos y los medios, a fin de hacer lo que el sistema espera de él. Por su parte, al alumno se convierte en un sujeto moldeable, su formación se transforma en entrenamiento en donde importa más hacer, que pensar, donde las destrezas y habilidades adquiridas en proceso de entrenamiento se vuelven mecánicas y favorecen poco la reflexión.

Sintetizando este dispositivo educativo diremos con Gimeno Sacristán que “El enfoque utilitarista al servicio de la eficiencia social y la reproducción social configura un marco para la teoría y el desarrollo de la enseñanza, de suerte que quedan indicados, no solo los contenidos de la enseñanza y los objetivos de la misma (las actividades Humanas) sino también la metodología para la búsqueda de esos objetivos –análisis de tarea, y una de forma la enseñanza –tecnología – tomada de la industria” (Gimeno, 1984: 19).

Describiremos sucintamente las características de la pedagogía por objetivos:

Los objetivos tienen su fuente en la sociedad.

- ✓ Surge dentro de una concepción reproductora.
- ✓ Se centra en ‘lo que es’ y no en lo que ‘debería ser’.
- ✓ Reclama lo concreto y lo observable.
- ✓ Pone énfasis en el ‘mundo real’ y no en los procesos subjetivos.
- ✓ Acentúa lo mensurable.
- ✓ Secuenciación de micro-objetivos para el logro de macro-objetivos.
- ✓ Énfasis en la concreción con desprecio de lo ambiguo.
- ✓ La misión es hacer, no teorizar.
- ✓ La eficacia y la rentabilidad se miden en términos cuantitativos.

3. LOS DISPOSITIVOS NORMALIZADORES.

Nos toca en el último apartado de este capítulo describir la manera en que toman materialidad los presupuestos en que se fundamenta la sociedad disciplinaria.

Los dispositivos disciplinarios que a continuación expondremos forman parte de una estrategia de vigilancia y control social que son aplicables a múltiples realidades institucionales. En nuestro caso, es evidente que estos mecanismos serán referidos a la institución escolar y al acontecer del acto educativo.

El procedimiento que seguiremos en nuestra narración consistirá en hacer una descripción de los dispositivos de normalización como los propone Michael Foucault, para posteriormente tomarlos como referentes analíticos al describir las actividades cotidianas sucedidas en el aula escolar. De esta manera, nos interesa articular las propuestas teóricas e instalarnos en las eventualidades del acto educativo, observar la pertinencia de la teoría a través del prisma de la cotidianidad.

Vale aclarar que con la descripción de los mecanismos de normalización y su materialización en el acto escolar buscamos que el lector logre establecer una relación entre los dispositivos disciplinarios y acontecimientos escolares de manera que se explique a la escuela como una fábrica de la subjetividad.

3.1. La Transformación del Cuerpo

El lugar en donde se desarrolló el trabajo sobre el cuerpo como disciplina anatomopolítica fue el ejército. En este sitio el cuerpo del militar se convirtió en algo que se puede fabricar. El campesino, masa informe e inútil para la tareas bélicas se transforma poco a poco en una máquina a la que se van corrigiendo las posturas, los hábitos y la disposición a fin de estar siempre presto y preparado para el combate. Es en el transcurso de la época clásica en donde el cuerpo se vuelve objeto del poder; ahora el cuerpo es algo que se manipula, que se le da forma, que se vuelve útil y eficaz, que se prepara para obedecer y que se puede multiplicar. El cuerpo del hombre

se torna una máquina a la que se le puede enseñar y educar para obtener los máximos resultados. Cuerpo listo y presto para ser utilizado en todas las actividades que demanden fuerza, habilidad y precisión; sobre el cuerpo dócil nos comenta Foucault “Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Foucault, 1975a: 140).

Nace de esta forma una anatomía política del cuerpo, una nueva mecánica del poder que define lo que el individuo debe realizar, lo que del él se espera, y además que lo haga con eficacia y rapidez. Sobre las formas de ésta materialización escribe Foucault “Técnicas minuciosas siempre, con frecuencia ínfimas, pero que tienen su importancia, puesto que definen cierto modo de adscripción política y detallada del cuerpo, una nueva ‘microfísica’ del poder; y puesto que no han cesado desde el siglo XVII de invadir dominios cada vez más amplios, como sí tendieran a cubrir el cuerpo social entero” (Foucault, 1975a: 142).

La obsesión por el detalle, la atención a las pequeñas cosas, el control y la utilización de los hombres generaron un conjunto de dispositivos de saber, de adscripciones y de datos a partir de los cuales apareció el hombre de la actualidad.

La fabricación del cuerpo implicará una serie de tecnologías a partir de las cuales el cuerpo del individuo se pueda transformar en un cuerpo útil y eficaz. Se cuenta en un principio con un cuerpo en bruto, masa informe que cuenta con una potencialidad virtual que ha de ser trabajada y moldeada con el fin de que se transforme en un cuerpo preparado para la eficiencia y la rentabilidad. La transformación del campesino en soldado vale como metáfora en tanto que ésta es generalizable a muchas otras prácticas en las que se requiera la participación de un individuo y el entrenamiento del mismo. Así, podemos hablar de la transformación del pequeño ser incivilizado que procede del recinto familiar y que al entrar al sistema educativo adquiere el lugar de escolar y con esto las primeras marcas de su domesticación; de igual forma hablamos del obrero que aprende los ritmos y las habilidades de su oficio, ya sea en el trabajo en directo o a través de cursos de capacitación, con los cuales se modelan sus actos, además de su forma de pensar.

3.1.1. La Asignación Eficiente

El cuerpo es una unidad ubicada en coordenadas espacio-temporales; con esto queremos decir que su actividad se encuentra condicionada por el lugar que ocupa, así como por el tiempo en el que se efectúa. De ahí que uno de los factores que determine la utilidad del cuerpo sea su distribución en el espacio. La asignación del individuo a un espacio se tornó en un arte en el inicio de la cultura moderna, pues la máxima rentabilidad de su actividad radicaba en ubicar a los hombres precisos en los lugares precisos, de esta manera las disciplinas se preocuparon por establecer una cuadrícula en la cual la ordenación de los sujetos obedeciera a una lógica racional que garantizara el máximo de productividad.

Una primera estrategia en el arte de la distribución fue la denominada clausura, que tomando el modelo de antiguas instituciones de encierro, establecía como medida el aislamiento y la confinación del individuo. El encierro tiene como presupuesto instalar un lugar diferente y de circuito cerrado distinto a todos los demás donde pueda reinar la monotonía disciplinaria. El modelo de la clausura viene de los antiguos procedimientos, en donde a los indeseables se les aislaba a fin de evitar su presencia y con esto su peligrosidad pero, ahora ya no se trata de segregar sino de modelar y fabricar, se aísla al individuo con el objetivo de mantenerlo a salvo de posibles contaminaciones. Las formas en que se cristaliza esta técnica de distribución se hace patente en la escuela, que recuperando el modelo del convento instaura el llamado internado, en el cual el régimen educativo perfecciona la vigilancia de las actividades escolares apoyándose en una concreta asignación de lugares, es decir, se controla a partir de las fronteras materiales la movilidad de los individuos.

Por otro lado, la técnica de clausura no fue prioritaria para los poderes disciplinarios. Surgieron nuevas formas de control de los espacios que sobrepasaban con creces la propuesta aislacionista. En éstas se mantienen las fronteras del espacio como lugar que designa una actividad, ahora se propone un principio de localización básico o de división de sectores “A cada individuo su lugar; y en cada emplazamiento un individuo. Evitar las distribuciones por grupos; descomponer las implantaciones colectivas; analizar las pluralidades confusas, masivas o huidizas. El espacio

disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos que repartir hay” (Foucault, 1975a: 146). Esta tecnología busca situar presencias y detectar ausencias, fomentar las comunicaciones que sirven e impedir las que no lo son, se trata de observar en cada instante a todo individuo, vigilar su rendimiento, sancionar su conducta, apreciar sus cualidades y premiar sus méritos.

La técnica de los emplazamientos funcionales consiste en codificar los espacios de tal manera que siempre haya lugar disponible y listo para varias actividades. Se instalan sitios para optimizar la vigilancia, para evitar conversaciones improductivas, pero también generar un espacio creativo y útil. Con el emplazamiento de los sujetos se pueden detectar los contagios peligrosos, a la vez que se optimiza la producción de bienes materiales, pues se trata de ordenar y vigilar a los obreros evitando los tiempos muertos, además de comprobar la presencia y su rendimiento, evaluar su trabajo en relación a otros obreros y clasificarlos según su destreza y agilidad. La actividad del obrero se individualiza de tal manera que su presencia y rendimiento puede ser evaluado de manera independiente, lo que permite analizar su perfil laboral y su futura vida productiva.

Asignar de manera racional los diferentes espacios permite al encargado del proceso educativo optimizar su tarea, en los fragmentos que a continuación narramos esto se hace evidente.

P- *“El que terminó va a sacar el libro de trazos... De hoy en adelante el niño que no se calle, va a llevar tarea doble -lo dice porque se escuchan voces. ¿ Les gusta su lugar mucho verdad ? los voy a cambiar ... ustedes no se portan así”*. (R3, P7).

P- *“¿Dónde esta la fila enanos? Enanos ¿dónde esta la fila? -Los niños inmediatamente se acomodan, me llama la atención que al hacerlo se paran sobre un mosaico dejando pasar el mismo numero de cuadros entre ellos, conservan la misma distancia aunque la fila avance, miran con atención en el piso para contar los cuadros; pregunto la niña que esta en un*

banco de adelante cuantos cuadros deben pasar al estar formados, me dice que dos. (R6, P22)

P- *“Capitanes pasen a recoger las libretas de tareas por favor -* Todos interrumpen lo que estaban anotando, los capitanes se ponen de pie y sus compañeros también para sacar su libreta de las mochilas, los capitanes la recogen y las ponen sobre el escritorio (R8, P8).

La asignación eficiente exige una cuadrícula del espacio disciplinario, implica establecer lugares específicos para asignarlos a personas específicas, esto quiere decir, que el administrador de los lugares ha de tener conocimiento de qué persona ocupa cada emplazamiento. Esto permite situar a la persona ideal en el lugar donde mejor puede desarrollar su trabajo y a la vez ser vigilada con el mínimo esfuerzo, con la asignación eficiente se crea un imaginario en el cual los espacios adquieren valor en función de la distribución estratégica que establece el proceso normativo.

De esta manera, se busca evitar las aglomeraciones masivas y los riesgos de contaminación, detectar las posibles fuentes de interferencia y prevenir el posible comportamiento indisciplinado, por otro lado, la administración del espacio facilita la vigilancia sobre la totalidad del grupo, se detectan las ausencias y se sitúan las presencias a fin de corregir el comportamiento no deseado y a la vez estimular al disciplinado.

3.1.2. La Fabricación del Acto

Después de observar cómo las disciplinas centran su atención en las partes que componen el todo, en nuestro último caso, el arte de las distribuciones, nos toca ver ahora cómo se ejerce el control sobre la actividad. El ejercicio de la actividad va ligada al tiempo en el que ésta se ejecuta, así hablaremos de actividad y tiempo o mejor de fabricación del acto, en tanto las disciplinas tienen como prioridad la producción del acto útil y eficiente. El objetivo que se busca podemos sintetizarlo en

pocas palabras: extraer del tiempo su máxima utilidad, para esto requiere de artilugios específicos que a continuación describiremos.

Este dispositivo del empleo del tiempo implicaba la actividad y un tiempo prudente para su realización; un caso ejemplar lo tenemos en las comunidades monásticas, en el caso de los monjes valía para vigilar el grado de devoción con el que realizaban la tarea divina. Este procedimiento monacal fue retomado por las disciplinas con el objetivo de optimizar los tiempos, los ejercicios y la producción. Cabe aclarar que las nuevas disciplinas no entran en contradicción con las propuestas anteriores, cuando éstas tienen validez son asimiladas sin dificultad alguna e integradas a su repertorio general.

Mencionábamos anteriormente que el control del tiempo y la actividad pasó de los monasterios a otras instituciones que buscaban rentabilizar sus actividades. Así, por la cercanía que existía entre las actividades religiosas y las educativas el control de tiempo se acentuó en la escuela. Lugar donde la normativa temporal se tornó un referente indispensable para la evaluación de los alumnos. Un ejemplo de esto lo observamos en la detallada organización de los tiempos de inicio y término de la actividad, en los límites temporales para realizar ejercicios y deberes, en los tiempos de recreo etc. Por otro lado, la repetición de los ejercicios y las tareas obligatorias, funciona con la misma lógica, se trata de realizar la actividad en un tiempo estimado a fin de sacar el máximo de provecho de la fuerza empleada.

Otra estrategia consistía en la elaboración temporal del acto, que radica principalmente en descomponer el acto en sus componentes, la posición que debe guardar el cuerpo, los movimientos y la dirección de éstos, su duración y la secuencia que debe seguir. Se trata de conjugar los movimientos corporales y el tiempo de su realización, el empleo de tiempo “es más que un ritmo colectivo y obligatorio, impuesto desde el exterior; es un ‘programa’; asegura la elaboración del propio acto; controla desde el interior su desarrollo y sus fases. Se ha pasado de una forma de conminación que medía o ritmaba los gestos a una trama que los coacciona y los sostiene a lo largo de todo su encadenamiento. Se define una especie de esquema anatomo-cronológico del comportamiento” (Foucault, 1975a: 155-156). Esta

estrategia se basa en la penetración del tiempo en el cuerpo, en cómo el cuerpo asimila el tiempo y los ritmos al grado que el acto realizado define el tiempo transcurrido. En la fabricación del acto destaca la secuencialización que implica la combinación del diseño del acto, la coordinación de los elementos que incluye, la planeación del tiempo y el establecimiento del ritmo. El elemento secuencial se encuentra relacionado con el mecanismo del tiempo segmentado que trabajaremos más adelante.

Se propone además una correlación entre el acto corporal y el gesto que lo acompaña. El acto normativo llega a su máxima eficacia cuando se logra establecer una concatenación entre el acto y el gesto, pues no basta enseñar el gesto, éste ha de ser coincidente con el acto que se realiza. La fuerza del acto y su mayor eficacia radican en optimizar el empleo del cuerpo a la vez que rentabilizar el tiempo, esto se logra cuando todos los factores coinciden en un mismo accionar.

Vemos aquí como el cuerpo es un elemento productor de saber, saber que se registra y se organiza con el objetivo de reevaluar lo ya conocido, y producir un nuevo saber que produzca un mejor control de los individuos sobre los que se domina.

El siguiente fragmento es bastante ilustrativo de la manera en que se fabrican los actos escolares. Destacamos aquí la mecánica del proceso normativo al margen de que la metodología didáctica sea la más pertinente.

“Tanto la maestra como los alumnos que terminan el copiado esperan a que todos los demás estén listos para que la maestra empiece a dictar el primer enunciado. Cuando la maestra se asegura de que ya todos están listos les dice:

P -Teresa toma un elote y una pera... todos repiten. Todos a coro.

A -Teresa toma un elote y una pera.

P -Mhhh... que ganas, estamos empezando y la primera fila ya están dormidos allí.

Repite de nuevo.

P -Teresa toma un elote y una pera.

A -*Teresa toma un elote y una pera.* Con tono más fuerte.

P -*¿Cual es la primera palabra?*

A - *Teresa.*

P -*Les recuerdo que cuando empezamos un enunciado lo tenemos que escribir...con mayúsculas.* Después de que la maestra hace la pausa los alumnos le ayudan a completar la información.

P -*Escribimos Teresa.* -Repite silabeando. Te-re-sa. Hace una pausa esperando a que terminen de escribir la palabra a la vez que va entre las filas checando a los niños; quienes en voz baja se escucha que deletrean la palabra.

P -*Antes de escribir cada palabra la vamos a repasar por silabas porque todavía hay personitas que están batallando...¿sí? eso quiere decir que en las vacaciones practicaron poquito...que era necesario practicar más.*

P -*toma, -silabeando.*

A -*toma, -repiten los alumnos.*

P -*otra vez...to- ma.*

A -*to-ma.*

P -*Escriben, toma.*

P *A ver Robertitoa ver a que horas... ¿estas buscando un lápiz o ¿qué?*
-se dirige a un alumno ¿le estas ayudando? el ya sabe escribir “toma”. Ella se responde sin esperar a que el alumno le conteste lo que le había preguntado.

P -*Si ya terminaste de escribir ...mi libreta la tengo que...*

A - *Cerrar, -contestan a coro.*

P -*la palabra que sigue... un.*

A -*Un, -los alumnos repiten en coro.*

P -*Despacio no hay ninguna prisa.* -Hay una breve pausa para esperar que todos terminen de escribir al palabra.

P -*A ver la que sigue ... ahora ya todos cierran la libreta porque ya terminaron de escribir la palabra un ... tan sencilla, dos letras, nada mas.*

P -*E-lo-te.*

A -*E-lo-te, -repiten a coro.*

P -*E-lo-te.*

A *-E-lo-te.*

P *-Escribe elote.* -Se escucha el deletreo de los alumnos al escribir la palabra, mientras, la maestra pasa por los lugares de algunos niños viendo lo que escriben, están utilizando una libreta de cuadro chico.

P *-Y*

A *-Y, -repiten acoro.*

P *-¿Cual era y? ¿la del puntito o la de la palabra hoy?*

A *-La de la palabra Hoy.*

P *-Una.*

A *-Una, -repiten a coro inmediatamente después de escribir, cierro mi libreta.*

P *-Pe-ra*

A *-Pe-ra, -todos silabeando la palabra.*

P *-No vamos a abrir la libreta hasta que repitamos primero las palabras, - les indica inmediatamente.*

P *-Pe-ra, -repiten todos junto con la maestra. -Ahora si abran todos la libreta.*

La maestra revisa por cada fila que todos escriban la palabra.

P *-Ponemos el punto y vamos a leer el enunciado.*

A *-Teresa toma un elote y una pera.*

P *-Muy bien vamos a estudiar el segundo enunciado” (R1, P2-3).*

La fabricación de los actos educativos no son obra de la casualidad sino que obedecen a estrategias con las cuales se busca optimizar la transmisión del conocimiento, así como la homogenización de los ritmos de aprendizaje y con esto la normalización de los alumnos. Decíamos que no abordaremos si el método es pertinente o no, nos centraremos en cómo la fabricación de acto educativo, troquela la subjetividad del alumno imponiendo cierta uniformidad y homogenización en el trabajo cotidiano.

En este sentido, es un programa que garantiza la elaboración del acto valiéndose de la secuenciación lógica e interconexión de los elementos que forman parte de la

totalidad, esto permite ejercer un control desde el interior que vigile el desarrollo y el cumplimiento de las fases de ejecución.

En el fragmento arriba expuesto podemos observar como la maestra hace énfasis en los tiempos de inicio, las pausas y la continuación del trabajo, exige la uniformidad del grupo no sólo en la participación sino también en el ánimo con que se trabaja. De esto se desprende un procedimiento metodológico homogenizante en el cual la repetición de los enunciados a coro, los tiempos previstos para escribir y aprender las palabras y la secuencia lógica de los elementos se conjugan para producir un producto final acorde a las necesidades del circuito normativo.

3.1.3. El Tiempo Segmentado

Hasta aquí hemos visto como las disciplinas organizan el espacio, diseñan y ritman el ejercicio, pero los elementos temporales se han visto poco. El elemento temporal se vuelve un factor importante en el funcionamiento del aparato disciplinario, pues con la manipulación del tiempo se busca sumar y capitalizar las fuerzas productivas.

La segmentación del tiempo funciona como una técnica que al lado de la asignación del espacio y la fabricación del acto, tiene como objetivo organizar, no sólo la actividad, sino fundamentalmente el tiempo en el que ésta se realiza, así, dividir el tiempo en registros parciales tiene de fondo aprovechar al máximo cada instante en el que se realiza la actividad, evitando los tiempos muertos e inútiles a favor de la utilización productiva y eficiente de la actividad.

La tecnología de la segmentación del tiempo inicia con la división temporal de los segmentos, éstos pueden ser sucesivos o paralelos, a cada segmento le corresponde un tiempo específico de inicio y de finalización. En un segundo momento, después de la fragmentación del tiempo se organizan los límites siguiendo una lógica analítica, es decir, a cada segmento le corresponde un tiempo, pero este no es impuesto anárquicamente, sino que obedece a una racionalidad; los tiempos se limitan en relación al grado de complejidad de la actividad que se ha de realizar, cuidando que a mayor complejidad de la tarea más tiempo para su finalización. Tras la segmentación

y organización analítica aparece la evaluación de la tarea efectuada, con esto se busca conocer el nivel alcanzado por el individuo, reflexionar sobre la efectividad del método de trabajo y calificar las habilidades de los sujetos. Para cerrar este circuito, después de la evaluación se imponían series de ejercicios que según la evaluación más convenía a cada individuo, a cada serie de ejercicios le continúa otra y así hasta dominar a la perfección las tareas aprendidas en los tiempos estimados.

La disciplinarización del tiempo rompe con el esquema tradicional que concebía al tiempo globalmente, en donde se privilegiaba el resultado de la tarea y no el proceso con el que se llevaba a cabo. Además en el tiempo global la actividad sólo es controlada por un supervisor que somete a una sola inspección. Con la llegada del tiempo lógico se pone hincapié en el proceso y no en el producto, este último es considerado consecuencia del proceso, por otro lado la vigilancia sobre la actividad no se establece en función de personas sino de metas cumplidas en tiempos preestablecidos, la evaluación sobre lo conseguido se efectúa a partir de una serie de pruebas múltiples y progresivas. El tiempo disciplinario apunta a establecer una analítica del detalle en donde la descomposición del todo en partes permite una mejor vigilancia y observación de los elementos que forman parte del proceso.

Para terminar este apartado vale hacer notar el vínculo que se establece entre el tiempo disciplinar y el ejercicio, éste impone a los cuerpos tareas repetitivas que tienen como finalidad influenciar el comportamiento individual de tal forma que siempre esté en disposición de efectuar las tareas.

El mecanismo de la segmentación del tiempo tiene como objetivo la distribución cronológica de las actividades escolares a fin de establecer un orden en la forma de abordar las prioridades educativas.

“-Les indica que van a cambiar de actividad y al momento les hace entrega de una tarjeta no alcanzo a ver que tiene escrito, la que les pide leer a todos en voz alta.

A y P -*mamá compró ocho manzanas y papá trajo seis más, ¿ cuantas manzanas son en total ?* -Inmediatamente un niño contesta ‘catorce’ a lo

que la maestra les dice: *yo ya se que sabes sumar, sólo vamos a ver el procedimiento para las sumas.* -La profesora procede a escribir el problema en el pizarrón.

P - *Mamá compró ocho manzanas y papá trajo seis más. ¿cuántas manzanas son en total?* -Al terminar de anotarlo, pide a un niño que lo lea. Después les pide a todos que con el lápiz bicolor encierren con rojo el número ocho y con el mismo color subrayen la palabra manzana. /en la tarjeta /. *Con color azul encierren el seis y subrayen la palabra más.* -Les explica que lo que acaban de marcar en sus tarjetas son los datos y que esto es lo importante de un problema razonado; les dice: *los pasos para un problema razonado son: primero, leer el problema; segundo, marcar todos los datos y tercero... resolver el problema*” (R2, P9).

“P -*Todo guardado en la mochila, hoy nadie sacó todos los libros.* -Empieza una cuenta regresiva a partir de veinte para que en ese lapso guarden todo lo que tienen en el banco. *Veinte, diecinueve, dieciocho, diecisiete, dieciséis, quince, catorce, trece, doce.* -hincados en el piso y presionados por querer terminar a tiempo, los niños guardan desordenadamente lo que tenían sobre el banco.

P -*Pero nada debajo de su banco, no quiero nada debajo de su banco...once, diez, nueve, ocho, siete, seis, cinco;* -se escucha el barullo de los niños que se apresuran a terminar, la maestra voltea a verme y nos sonreímos; me impresiona ver a los niños actuando bajo la presión del tiempo. *cinco, cuatro, tres, dos...uno... cero.*

A -*Ahaa!*, -exclaman ciertos niños al ver que algunos no han terminado.

P -*Por aquí hay una personita...ándale Juanito, ¿no vas a cerrar la mochila?... vamos a seguir trabajando...lo que pasa es que no hay tiempo, al rato no vamos a tener tiempo para guardar todo en la mochila, por eso no todos los días sacamos todo...sacamos lo que necesitamos y lo volvemos a guardar... por allá una libreta; tuvo veinte segundos y no lo hizo*” (R6, P19).

“P -*Ahora la fila mas bonita va a empezar a grapar para salir a jugar, ya terminamos todo... ya hicieron la composición, terminamos el examen,*

practicamos la lectura, ya organizamos sus exámenes y nos vamos a jugar” (R11, P11).

La estrategia del tiempo segmentado la entenderemos aquí de dos formas. Por una parte, este dispositivo se relaciona con el mecanismo de la fabricación del acto, pues tienen de base la misma mecánica instrumental, es decir, en ambos prevalece la distribución de las actividades en un tiempo específico. Al igual que en la fabricación del acto se centra en un método que contempla la organización de las actividades de forma secuencial y en la administración del tiempo en función del grado de complejidad de la tarea a realizar. El tiempo segmentado exige la observación de los tiempos estimados para la realización de la actividad así como el cuidado de los detalles. Por otro lado, la segmentación del tiempo se hace extensiva a la generalidad de eventos que acontecen en el aula de clase, generalidades que van desde preparar el puente entre diversas actividades hasta organizar la jornada de trabajo completa.

En los fragmentos expuestos podemos observar cómo la maestra segmenta el ejercicio de matemáticas en varios momentos, desde el primero que implica saber que clase de problema se trata, pasando por la identificación de los datos hasta llegar a la culminación del ejercicio que exige su resolución. La profesora exige por parte de los alumnos aferrarse al método, no vale la anticipación, pues de los que se trata es que incorporen el procedimiento, las formas de identificación de los datos a través de colores y por último la manera de resolución. Evidentemente en este proceso el tiempo que exige la solución del problema razonado debe ser mayor que la simple lectura o la identificación de los datos.

Además de segmentarse el tiempo de los ejercicios en la escuela funciona la segmentación de los horarios y la presión por su cumplimiento. En el recorte anterior se hace evidente la presión que la maestra ejerce en los alumnos a fin de continuar con su planeación diaria, con su cuenta regresiva genera el imaginario en el cual los tiempos de trabajo han de cumplirse sobre cualquier cosa, así los chicos introyectan la premura como parte natural del procesos educativo.

3.1.4 De Cuerpo a Cuerpo

El cuerpo individual se transforma en elemento que se puede desplazar y articular con otros, su valor no radica en su fuerza individual sino en el impacto que produce cuando se articula con otros cuerpos. Las piezas del todo entran en relación no sólo con otras piezas de las que forma el conjunto, sino también han de tomar en cuenta la secuencia temporal en la que actúa, es decir, debe ajustarse a los tiempos de ejecución para obtener el resultado esperado. Por otra parte, las unidades individuales entran en una combinación calculada de tal forma que la suma de las fuerzas operen en conjunto y bajo el mando de un organizador. El individuo disciplinado ha de acatar las órdenes sin pensar si éstas tienen pertinencia o no, simplemente ha de obedecer las indicaciones que por su parte se han de formular de manera clara y breve. El ejercicio realizado permitirá al sujeto reconocer las señales y los tiempos contextuales que le han de permitir anticipar las ordenes y actuar en consecuencia.

La metáfora de ‘cuerpo más cuerpo’ tiene el sentido de hacer evidente la producción imaginaria que a mayor coordinación de la actividad mejor rendimiento en la tarea realizada. Los fragmentos que a continuación describimos ponen de manifiesto esta fabricación subjetiva.

“-El maestro (de educación física) pide a la fila uno salir en silencio, fila dos y así hasta que salen todos. En el patio techado los alumnos siguen las indicaciones del maestro.

M.E.F -*Prrrrttt!... De puntitas, manos a los hombros y arriba, a los hombros y arriba! Eso es!*, -les dice al ver que ejecutan los ejercicios correctamente. *Eso es, a los hombros y arriba!*, -todos los niños realizan el ejercicio indicado con gran entusiasmo. *Eso es, a los hombros y arriba...! eso es, a los hombros y arriba.! Cambio! Manos a la nuca, con los taloncitos, caminamos allí sin chocar con nadie, porque me estorba y te estorbo, sale, despacito, vamos, _todos* realizan el ejercicio con gran entusiasmo. (R7, P4)

M.E.F -Cabeza... nariz... codo... hombros, cintura... rodilla... pies... manos... dedos... uñas... cerrando los ojos, ombligo... rodilla... espalda... vamos a hacer fuerza... vamos a jugar con fuerza... colóquense cuatro en cada columna. -los niños se colocan alrededor de las columnas que sostienen el techo.

M -Prrrrttt! Listos...Hey!... solamente cuatro, no ocho. -les dice a un grupo de niños que se amontonan en un grupo mayor de cuatro. Bien, con las manos, con las manos vamos a ver si tumbamos el techo, con fuerza, con fuerza, empujen. Prrrrttt! Cambio!, con la espalda, fuerte, fuerte, Prrrrttt! Cambio! Con el hombro, vamos, sale, con ganas, fuerte, Prrrrttt!! Con el otro hombro!, ya está cayendo!” (R7, P10).

Existen en la escuela actividades que se pueden realizar en grupo y otras que están destinadas a ser realizadas individualmente, la metáfora de cuerpo más cuerpo es ejemplo de las primeras.

Las actividades como la educación física buscan la ejercitación del cuerpo y la coordinación de los movimientos con el objetivo de convertir al grupo de alumnos en una máquina organizada en donde cada pieza tiene una función al actuar de manera conjunta. Ejercitar el cuerpo y coordinar los movimientos en una lógica secuencial tiene de fondo preparar al pequeño sujeto para el futuro trabajo colectivo, en el cual la colaboración individual se acumula en una suma de esfuerzos para lograr los resultados deseados.

En la escuela esto toma forma en la realización de actividades conjuntas. En los fragmentos que arriba exponemos la uniformidad en los ejercicios homogeniza los movimientos de los alumnos y los coordina como un todo global. El profesor de educación física coordina con su silbato los tiempos de inicio y la secuencia de los ejercicios, vigila la correcta ejecución grupal y establece la finalización del ejercicio, creando el imaginario de que la totalidad de los miembros funcionan como un equipo organizado.

Esto se puede percibir cuando el profesor les pide jugar con fuerza y les indica que formen equipos de cuatro miembros para intentar derribar los pilares del techo

que cubre el patio. Evidentemente los chicos no echaran abajo los pilares, sin embargo tales juegos no dejan de producir el imaginario en el cual el trabajo coordinado y en conjunto es mejor para la consumación de las tareas.

3.2 La Ortopedia del Espíritu

Este apartado lo hemos titulado *La ortopedia del espíritu*, pues apunta a describir la incidencia de las disciplinas en el cuerpo, pero también en el comportamiento del individuo; y es aquí donde cobran más importancia los dispositivos disciplinarios, ya que condicionar el cuerpo es uno de los factores que contribuye a la fabricación de la mentalidad del individuo, pues fabricar una mentalidad no pasa exclusivamente por la coacción del cuerpo sino por la construcción de sofisticados mecanismos que Foucault enuncia como el ‘arte del buen encauzamiento’, nos dice en *Vigilar y castigar*, “El poder disciplinario, en efecto, es un poder que, en lugar de sacar y de retirar, tiene como función principal la de ‘enderezar conductas’; o sin duda, de hacer esto para retirar mejor y sacar más. No encadena las fuerzas para reducir las; lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas” (Foucault, 1975a: 175).

La fabricación del espíritu se logra a través de mecanismos que paradójicamente fincan su efectividad en su discreción y su modestia, no funcionan como aparatos ostentosos y espectaculares que impactan sólo en su primera aparición. La fabricación de la buena conducta requiere de procedimientos calculados y permanentes que desde su humildad y modestia logren efectos consistentes sobre la subjetividad del individuo. Así el encauzamiento del sujeto se hará partiendo de tres instrumentos: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen que sintetiza ambos procedimientos.

3.2.1. La Coacción de la Mirada

La mirada se torna un elemento fundamental en el ejercicio del poder, el juego de la mirada induce un dominio en el cual los efectos del poder coaccionan al individuo que es observado y sometido. Mirada que se sitúa en lugares privilegiados

desde donde la vigilancia se hace permanente y la inspección califica y evalúa el comportamiento del sujeto en función de normas previamente establecidas.

La vigilancia permanente o la mirada inquisidora requieren de condiciones materiales que permitan imponer un dispositivo en el cual la observación del individuo sea constante, que en cualquier lugar este a la vista. Por su parte la figura de autoridad debe ocupar un lugar de vigilancia, presente pero invisible para el individuo. Se instaura así, un aparato de dominio en el cual una invisibilidad manifiesta produce efectos de vigilancia permanente, condicionando la conducta de aquel que es observado por alguien a quien no puede mirar.

La mirada inquisidora evalúa permanentemente al individuo, registra sus actividades, sanciona sus productos, analiza su comportamiento, así como previene las posibles desviaciones que se puedan dar por el contacto con sus pares. Funciona como una maquinaria que controla la conducta, formando un aparato con el cual el buen encauzamiento del sujeto está garantizado. La analítica que establece este aparato visual permite no sólo coaccionar el cuerpo y el espíritu del otro, sino que ese otro se sienta observado aun que no lo sea, que actúe como de él se espera a pesar de no estar seguro de ser vigilado. Así, su comportamiento será el ideal, pues al ojo omnipresente nada escapa y en el imaginario el sujeto es el centro de todas las miradas.

Las instituciones disciplinarias fincan su efectividad en esta definición de vigilar, ahora ver se transforma en mirar, y mirar tiene un objetivo definido, es la mirada del control, del encauzamiento, de la mirada que se orienta por los procesos productivos y que acompaña este proceso a fin de volverlo lo más económico posible. El poder disciplinario se encarna en el aparato productivo con el objetivo de fabricar cuerpos preparados para la producción de bienes materiales, pero no sólo modela los cuerpos, también es una fábrica de subjetividad que condiciona gradualmente las actitudes del sujeto observado a fin de volver natural las disposiciones que le vienen del exterior.

La mirada inquisidora del poder disciplinario tiene una ubicación omniabarcativa, es decir, se extiende por doquier y opera constantemente, su foco de

visión alcanza todos los rincones instaurando una evaluación silente que al ser requerida será el marco de referencia para otorgar el reconocimiento o por lo contrario imponer la sanción.

Vemos, pues, que el poder disciplinario se distancia del antiguo poder que sometía al cuerpo a suplicios y mortificaciones. Ahora el poder funciona de manera más sofisticada, sus estrategias no tienen ya que ver con el miedo y el terror sino con la mirada y la evaluación, al respecto nos comenta el filósofo francés: “Gracias a las técnicas de vigilancia, la física del poder, el dominio sobre el cuerpo se efectúan de acuerdo con las leyes de la óptica y la mecánica, de acuerdo con todo un juego de espacios, de líneas, de pantallas, de haces, de grados, y sin recurrir, en un principio al menos, en exceso, a la fuerza, a la violencia. Poder que es en apariencia tanto menos ‘corporal’ cuanto que es más sabiamente físico” (Foucault, 1975a: 182).

Controlar la clase es responsabilidad de la profesora, mantener el orden y la tranquilidad del grupo se vuelven sinónimo de habilidad docente. Para lograr este objetivo se vuelve necesario establecer una estrategia de vigilancia visual que le permita prevenir las conductas indisciplinadas. Los recortes que a continuación describimos son un ejemplo de esta actividad.

“-Los niños que terminan platican entre sí, hablan en voz baja sin provocar escándalo. La maestra deja de revisar y recorta ahora unas tarjetas sin dejar de llamar la atención a los que se ponen de pie.

P -A ver, todo el que está de pie va a llevar práctica...Viviana, Pacheli, Roberto” (R4, P5).

“P -Pasa a dejar la calificación Paty...trabajo doble para Alán, trabajo doble para Luis Fernando... trabajo doble para Jessi y Osiris Y dije bien claro, a la persona que sorprenda platicando... a usted le voy a poner trabajo doble...¿si?... Hay muchos niños que entendieron y mira, sentaditos con los brazos cruzados...esperando las instrucciones...” (R5, P2).

“P -Qué grande es... muy bien...se me hacen más para allá para verlos a todos, porque los que están aquí en la orillita no los alcanzo a ver...más

para atrás, -los niños se reacomodan, siguen sentados en el piso” (R11, P4).

La coacción a través de la mirada es una práctica habitual en el aula de clase. Con esta se trata de registrar las actividades de los alumnos, evaluar sus trabajos, analizar sus comportamientos y evitar posibles desviaciones. La mirada funciona como una máquina que controla la conducta de la escolares, produciendo en éstos la sensación de ser observados permanentemente. Es una analítica visual que produce el imaginario de estar bajo la mirada de la profesora aunque ella realice otras actividades.

3.2.2. El Castigo Correctivo

La sanción o la imposición de la pena en el dispositivo disciplinar no tiene la función de causar dolor o saciar una venganza, el castigo toma la forma de acción correctiva a través de la cual se busca enseñar el buen comportamiento, la sanción es utilizada como un elemento pedagógico con el cual se busca que el sujeto incorpore el buen hacer y con ello los beneficios que éste traiga consigo. Las penalidades se imponen en función de parámetros sustentados en normativas previamente definidas que el individuo conoce y que en apariencia acepta como su responsabilidad.

Las sanciones se encuentran en el centro de las instituciones, son su referente silencioso y vertebran la actividad general de la misma. Las normas homogenizan las prácticas de los individuos, sus actividades productivas y el clima emocional en el que se desarrolla el trabajo. La sanción normalizadora se extiende en las instituciones buscando sustituir la conducta que se sale de la norma por aquella que se considera dentro de la pauta, al respecto nos comenta Foucault: “En el taller, en la escuela, en el ejercito, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de las actividades (falta de atención, descuidos, falta de celo) de la manera de ser (descortesía, desobediencia) de la palabra (charla, insolencia) del cuerpo (actitudes incorrectas, gestos impertinentes, suciedad) de la sexualidad (falta de recato, indecencia)” (Foucault, 1975a: 183).

En este fragmento nos damos cuenta que no se trata de acciones que pongan en peligro la productividad de la institución, pero sí de actos que pueden obstaculizar el buen desarrollo de las actividades, de esta manera se trata de penalizar todo aquello que se salga de la norma y que estos comportamientos entren en el circuito de lo castigable.

El castigo disciplinario apunta a encauzar el comportamiento, es decir, intenta corregir aquello que se desvía de la normativa vigente. La sanción permite corregir los defectos y hacer de éstos un medio más para optimizar el trabajo. El castigo está en íntima relación con la falta cometida, busca vincular la penalidad con la infracción a fin de establecer una soldadura entre ambas y que de esta manera la falta cometida y su sanción estén presentes en el futuro.

El sistema disciplinar funciona en un esquema dual, es decir, el comportamiento esta sujeto a él, por la dualidad gratificación–sanción Aquello que es deseable es gratificado y recompensado por parte de la autoridad, y aquello que se sale de las reglas es sancionado y reprimido por medio del castigo. Se busca que la buena acción sea apreciada como valiosa por sí misma y no por el premio que será sólo un incentivo. Por su parte el castigo es visto como un mal necesario, pues se castiga sólo cuando es necesario y en lo posible se trata de evitar.

La escuela moderna funciona a partir del premio y el castigo, establece circuitos en donde el comportamiento disciplinado es reconocido y gratificado y por el contrario aquel que se sale se la norma vigente es sancionado y castigado. En los siguientes recortes podemos observar cómo funciona el castigo correctivo.

“P -Ya siéntate... ya aprendiste, verdad? ¿quién me habla?...¿mande?...A -Maestra, la que está después de la ‘ e ’ es la ‘ r ’ verdad profe?

P -Osiris, se va a quedar sin descanso, porque sacaste un seis en el dictado, eran éstas palabras, me las traes mañana. ¿Heee?Osiris -¿Cuándo?

P -Mañana, las vas a visualizar y a estudiar mucho, -le da una cartulina con las palabras,... pueden empezar (R3, P4) ”.

“-Se escucha el barullo de los niños del grupo, pues platican entre ellos mientras la maestra revisa.

P -Fernando me trae su libreta para ponerle cinco puntos menos... -Fernando se dirige al escritorio. Oigan, no porque escuchan el ruido afuera aquí también van a tener el desorden andando; los niños están trabajando y ustedes también quieren hacer desorden, oyeme no. (R6, P7) ”

P -Roberto, vienes para acá. -Roberto se acerca al escritorio. Dime, cuántos ejercicios te encargué de la guía de español? - Roberto no responde.

P -¿Cuántos Roberto? -Roberto no contesta.

P -¿Hiciste tres nada mas?...cómo no te equivocaste e hiciste veinte, -la maestra le pone una nota en el cuaderno. Tarea incompleta, in-com-ple-ta, o sea que ahora va a llevar... como?... tarea qué?

R -Tarea doble.

P -Tarea doble, -continúa revisando” (R8, P10).

En la educación actual el castigo tiene como finalidad enderezar la conducta desviada, ya no se trata de hacer pagar la falta cometida por el simple gusto de infringir sufrimiento al infractor. Ahora el castigo tiene el sentido de colaborar con la formación integral del alumno.

Se busca sustituir el comportamiento que se sale de la norma y hacerlo retornar al buen encauzamiento. La escuela establece un sistema de micropenalidades que se instalan a fin de sancionar a aquellos que rompen con el modelo disciplinar. Estas micropenalidades van desde infracciones como llegadas tarde y faltas en la asistencia, pasando por falta de atención y de esfuerzo en el trabajo, hasta llegar a la desobediencia y falta de respeto a los maestros. El sistema normativo tiene como finalidad establecer la uniformidad en los comportamientos de los alumnos y de esta

forma instituir estándares de comportamiento que justifique la sanción de la conducta desviada.

El castigo correctivo es utilizado por la escuela moderna como un medio para lograr la optimización del trabajo escolar, es un dispositivo que aprovecha las infracciones para corregir y enseñar en forma adecuada las actividades. La sanción disciplinaria funciona con el supuesto de que, una vez que se establece un vínculo entre la falta cometida y el castigo, el comportamiento no deseado desaparecerá.

3.2.3 La Era de la Evaluación

Decíamos en el apartado anterior que el dispositivo del examen combina las técnicas de la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora, establece un mecanismo en el cual el sujeto tras estar bajo la mirada inquisidora es evaluado, clasificado y enjuiciado, para posteriormente ser recompensado o castigado según los parámetros normalizadores impuestos por el poder. El mecanismo del examen individualiza al sujeto y lo homogeniza con el fin de uniformarlo, es decir, lo vuelve singular para diferenciarlo de los demás pero en el mismo movimiento lo vuelve parte del todo. Este mecanismo obtiene su máxima rentabilidad al incidir principalmente en las grandes concentraciones sociales con el objetivo de normalizarlos, su eficacia trasciende lo individual y se sitúa en lo social.

El examen funciona bajo el principio de la visibilidad, metáfora de luminosidad en la que el individuo es interrogado sobre su comportamiento, sus actividades, sus relaciones y sobre todo aquello que pueda tornarse objeto de saber. Con el examen el sujeto se convierte en un espacio a escudriñar, su vida y sus acciones dejan de ser intrascendentes y se vuelven fuente de un saber que serán el punto de partida en la construcción de las distintas disciplinas que formarán las ciencias del hombre.

Individualizar al sujeto y obtener conocimiento sobre él forman parte de un mismo dispositivo, en uno se sanciona y corrige, en el otro se aprehenden las particularidades del individuo y evalúan los efectos que el poder producen en éste, así

el examen en las disciplinas se convierte en interminable, pues el saber sobre el sujeto se reformula y reorganiza permanentemente. La sociedad moderna nace bajo esta égida, las del nacimiento del hombre y las ciencias humanas. Los perfiles, registros, archivos, documentos e inscripciones en general se transforman en conocimiento útil que se emplea en rentabilizar la energía que se invierte en la producción de bienes materiales y por otro lado, en perfeccionar los mecanismos y dispositivos del control social.

Los alcances del examen no se reducen a una ‘prueba’, el examen es un proceso en el cual el objetivo es obtener información sobre el sujeto examinado para así, conocerlo y obtener de él, el máximo provecho. El examen no es propiedad de la pedagogía, su campo de pertinencia abarca todo proceso en el cual el ser humano este implicado, de esta manera va de la inocente anamnesis al sofisticado examen psiquiátrico; del examen de admisión escolar al estudio socioeconómico o de la entrevista bancaria a la contratación de personal. El proceso examinador interroga al individuo permanentemente, se convierte en algo tan omnipresente que termina por parecernos familiar, naturalizando el ejercicio del poder y volviendo a éste transparente. El aparato de examinar colabora a construir una nueva subjetividad en la era de la evaluación, el sujeto asume que todo es examinable y cualquiera se transforma en objeto de examen.

La indagación sobre el individuo en general, trajo como consecuencia la explosión sobre el conocimiento del hombre, la observación y el examen en la fábricas dieron como resultado el mejoramiento de las técnicas productivas y como resultado la ergonomía; en la escuela los mecanismos de evaluación garantizaron la transmisión del conocimiento y con esto la invención de estrategias didácticas y la construcción del saber pedagógico; en el hospital el diagnóstico médico y la supervisión sanitaria fincaron las bases de la nueva disciplina de la salud y con esto un modelo que se extendió a todos los ámbitos de las ciencias humanas. Vale la pena exponer un ejemplo, sobre su funcionamiento nos dice Foucault “el examen en la escuela, crea un verdadero y constante intercambio de saberes: garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro. La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la

pedagogía. Y así como el procedimiento del examen hospitalario ha permitido el desbloqueo epistemológico de la medicina, la época de la escuela examinadora ha marcado el comienzo de una pedagogía que funciona como ciencia” (Foucault 1975a: 192-193).

La escuela moderna en la actualidad funciona como un centro de evaluación en términos generales, se evalúan todas las actividades que forman parte del proceso educativo. En los fragmentos que describimos a continuación podemos ver algunos de los eventos que son motivo de la evaluación.

“-Los niños; al ir terminando, se dirigen hacia donde la maestra ha pegado unas cartulinas....la maestra les indica que las estudien muy bien, los niños sentados en el piso leen las palabras. Cuando la mayoría lo hace se acerca y les dice:

P *-el lunes que va a ser el concurso de ortografía, van a venir todas estas palabrastodas”* (R3, P4).

“-La maestra enfrente del grupo les dice:

P *-Levante la mano al niño que se le hizo muy difícil, -se refiere al examen que los niños acaban de presentar, el cual fue aplicado por una maestra de un grado superior.... nadie levanta la mano.*

P *-¿A quien ... bueno, el día de mañana tenemos el examen de promoción para segundo ¿de que materia ...?*

A *-De matemáticas, -responden algunos, los otros niños al parecer no escuchan pues platican con sus compañeros./*

P *-Entonces ahorita vamos a aprovechar el tiempo para hacer unos ejercicios de matemáticas”* (R8, P2).

“P *-Muy bonita letra, porque va a venir la directora a revisar esos cuadernos y quiero que entregue muchas estrellas*

A *-Maestra, ¿en donde sea?*

P *-Lleva un orden ¿ Cual es la rayita? ...en la primera rayita ponlo... ¿como que en donde sea? Ni que fuera licuadora, -los niños ríen*” (R6, P10).

“P *-Ni modo recuerden; ‘pritt’ en las cuatro esquinas, en el centro y lo pego...Muy bien ...están pegando muy bien...Saquen el color amarillo y vamos a pintar el girasol.*

A *-¿no puede ser de otro color?*

P *-No, ¿ Que no sabes de que color es ? ... es amarillo.*

A *-¿Así maestra?*

P *-¿Cada vez que hagas algo me lo vas a venir a enseñar?, -le contesta enojada. Te voy a mandar a kinder*” (R4, P2).

Estos recortes discursivos nos muestran como la evaluación es algo inherente a la escuela, en ella se suceden una multiplicidad de actos evaluativos que le permiten mantenerse y de los cuales se nutre a fin de obtener el máximo de conocimiento sobre la labor educativa.

El examen funciona como un dispositivo normativo que combina los dos mecanismos expuestos anteriormente, la coacción de la mirada y el castigo correctivo, tiene como objetivo interrogar las diferentes actividades, comportamientos y relaciones de los sujetos a fin de obtener el máximo conocimiento sobre los mismos y de esta manera organizar estos conjuntos de saber en las estructuras disciplinarias.

En la escuela el examen se materializa en las llamadas evaluaciones, registros, pruebas, concursos, trabajos, deberes, es decir, toda una serie de mecanismos que posibilitan la comparación, calificación y clasificación de los alumnos. Fabricando un tipo de subjetividad en la que los chicos asumen que asistir a la escuela es asistir a permanentes evaluaciones, naturalizándose este proceso hasta el grado de extrañarse cuando no se presenta.

El mecanismo del examen crea un ambiente de permanente evaluación, los alumnos se sienten evaluados día a día, la profesora evalúa su rendimiento en función

de los demás grupos. Así no se sorprende que los propios alumnos entren en un proceso de autoevaluación ante la inseguridad del trabajo realizado, en uno de los registros una niña le pregunta a la profesora si su trabajo está bien, la maestra le responde que si cada vez que realice algo se lo va a enseñar, como si la niña estuviera inscrita en parvulario.

3.3 BAJO LA MIRADA QUE TODO LO VE

La construcción del sujeto ideal por parte de las disciplinas requería no sólo de dispositivos que incidieran directamente sobre el cuerpo y el comportamiento, sino también que las condiciones materiales permitieran el ejercicio del control y la vigilancia de mismo. El ejercicio de las disciplinas repercutiría no sólo en la formación de las ciencias humanas, también tendrían influencia en campos de conocimiento con los que el hombre estuviese relacionado. Así, la idea de control social incidiría de manera directa en los proyectos arquitectónicos de la época, fruto de esto fue la invención de un dispositivo que tenía como objetivo situar a la mirada como mecanismo omnipotente de control social.

3.3.1. El Panóptico

Antes que nada diremos que el panóptico es por principio una propuesta arquitectónica que busca la distribución de los espacios y la vigilancia de los mismos, se pensó originalmente como una estrategia que permitiera organizar las instituciones penitenciarias en donde la separación, la vigilancia y la corrección de los internos resultara lo más económica posible. Su principio consiste en hacer visible cada rincón y cada cuerpo que forma parte de la institución.

El panóptico funciona como una estrategia espacial en la cual la mirada induce efectos en quienes se encuentran presos de la misma, nos dice el mismo Bentham en que consiste su propuesta:

“Una torre ocupa el centro, y esta es la habitación de los inspectores; pero la torre no está dividida más que en tres altos, porque

están dispuestos de modo que cada uno domina de lleno sobre dos líneas de celdillas. La torre de inspección está también rodeada de una galería cubierta de celosía transparente que permite al inspector registrar todas las celdillas sin que le vean, de manera que con la mirada ve a la tercera parte de sus presos, y moviéndose en un pequeño espacio puede verlos a todos en un minuto, pero aunque esté ausente, la opinión de su presencia es tan eficaz como su presencia misma

Unos tubos de hoja de lata corresponden desde la torre de inspección central a cada celdilla, de manera que el inspector sin esforzar la voz y sin incomodarse pueda advertir a los presos, dirigir sus trabajos, y hacerles ver su vigilancia... El todo de este edificio es como una colmena, cuyas celdillas todas pueden verse desde un punto central. “Invisible el inspector reina como un espíritu; pero en caso de necesidad puede este espíritu dar inmediata prueba de su presencia real.

Esta casa de penitencia podría llamarse panóptico para expresar con una sola palabra su utilidad esencial, que es la facultad de ver con una sola mirada todo cuanto sucede en ella” (Bentham 1989: 36-37).

En esta extensa cita observamos como el principio del panóptico invierte la otrora función del calabozo, que consistía en aislar, ocultar y oscurecer el espacio; ahora funciona el principio de la luminosidad, es decir, la mirada y la luz se convierten en la garantía del control del otro, la luz descubre la intimidad y la transparencia se convierte en un ardid.

La estrategia del panóptico consiste en crear una atmósfera en la que todos se sienten bajo la mirada del poder, mirada omnisciente que observa y vigila permanentemente incluso si es discontinua. El panóptico induce en el sujeto la sensación de verse expuesto y sentirse bajo la mirada del otro, lo que garantiza los efectos del poder de manera automática. El poder se desindividualiza al situarse en todas y en ninguna parte, se torna visible y a la vez inverificable, ya que el sujeto sólo visualiza la estructura desde donde supone que es vigilado por el inspector, sin

embargo no tiene ninguna garantía de que éste se encuentre ahí, la torre funciona como el gran espantapájaros que inhibe los posibles comportamientos indeseables por el simple efecto de su presencia simbólica.

Sobre las ventajas del dispositivo panóptico nos dice Bentham: “La ventaja fundamental del panóptico es tan evidente, que quererla probar sería arriesgarse a oscurecerla. Estar incesantemente a la vista de un inspector, es perder en efecto el poder de hacer mal, y casi el pensamiento de intentarlo” (Bentham 1989: 37).

El modelo panóptico se extendió por todo el cuerpo social y sus efectos penetraron las instituciones de manera generalizada. Esta utopía fue recuperada por los administradores que intentaron materializarla a favor de la producción, así el panóptico se inscribió en las escuelas, las fábricas, los hospitales y en la mayoría de las instituciones donde se fabricaran productos humanos y materiales. En la actualidad la metáfora del panóptico también toma forma nuevos campos de control social, nuevas formas de saber generadoras de subjetividad y que favorecen los sistemas y dispositivos del poder. Me refiero al campo de la informática en el cual nuestra participación esta sujeta a la mirada-conocimiento del otro; lo mismo sucede con la utilización del teléfono en donde la operadora de servicio tiene a su disposición nuestros contactos; por último mencionaremos a la prensa escrita o audiovisual en donde se inventa al «paparatzi» nuevo inspector de la intimidad. Observamos así que la metáfora del panóptico se actualiza en función de las condiciones históricas.

La metáfora del panóptico invade la escuela actual, no se trata ya de la mirada física sino de la subjetividad que produce el sentirse observado.

El panóptico vale como metáfora de la permanente vigilancia, la escuela es un espacio de visibilidad donde la luminosidad llega a todos los lugares, la mirada

continúa produce la sensación de verse permanentemente expuesto a la mirada, siendo esto real o no, funciona como reguladora del comportamiento de los alumnos.

El panóptico surge como dispositivo arquitectónico en el cual la mirada todo lo ve. Con esta estrategia se intenta que los escolares cumplan las órdenes al pie de la letra. Produciendo un tipo de mentalidad en la cual siempre existe alguien que sabe lo que hacemos aunque no nos demos por enterados.

3.3.2 La Sociedad de Cristal

Con el panóptico inicia la era del control social a partir de la visibilidad. Su modelo de luminosidad posibilita la vigilancia eficaz y la producción de la subjetividad moderna, nueva mentalidad que apreciada y favorecida por las corporativas del poder que hacen material el sueño de producir la máxima rentabilidad con la menor inversión posible

En este contexto el modelo del poder de la mirada se extendió en todo el cuerpo social, su dispositivo se fue adaptando a las particularidades de las diferentes instituciones al grado que se diluyó como elemento extraño, encarnándose orgánicamente en las profecías y en las metas de cada institución.

La expansión de las disciplinas proyectaría la idea de una sociedad ideal, una sociedad donde los principios de luminosidad y de transparencia establezcan mecanismos de vigilancia y observación de tal manera que los individuos de la comunidad actúen bajo las normas que impone el poder sin la necesidad de la coacción o la coerción. La sociedad de la transparencia funciona bajo el supuesto de que todo individuo es objetivable y en consecuencia modificable, en la sociedad de cristal no hay espacio para la opacidad, todo está claro y lo suficientemente patente por lo cual no hay posibilidad de errores de interpretación, sí se transgrede la norma es porque eso se busca; y la infracción debe sancionarse, la sociedad de cristal fabrica la mentalidad del sujeto pero también castiga a los infractores, marginándolos de la sociedad y someténdolos a procesos de readaptación social.

La construcción de la sociedad ideal según Bentham sería de gran utilidad para el Estado o las instituciones que se adhirieran a sus principios, la utopía de la sociedad transparente alimentó la búsqueda permanente de la sociedad perfecta, nos dice el jurista inglés al respecto:

“Si se hallase un medio de hacerse dueño de todo lo que puede suceder a un cierto numero de hombres, de disponer todo lo que les rodea, de que hiciese en ellos la impresión que se quiere producir, de asegurar sus acciones, de sus conexiones, y de todas las circunstancias de su vida, de manera que nada pudiera ignorarse, ni contrariar el efecto deseado, no se puede dudar que un instrumento de esta especie, sería un instrumento muy enérgico y muy útil para que los gobiernos pudieran aplicar a diferentes objetos de la mayor importancia.”
(Bentham 1989: 33)

La propuesta de las sociedades disciplinarias se materializaría en las fábricas, las escuelas, los hospitales, los asilos y en todos los aparatos que el poder implementa para dominar la voluntad. El principio de visibilidad no excluye al individuo sino lo posesiona en un lugar donde lo pueda mirar y transformar. La fábrica no expulsa al sujeto, lo ata a la producción, la escuela aunque los encierra los liga a la apropiación del saber y el hospital por su parte vincula a la norma sanitaria a fin de limitar los contagios. Observamos como el objetivo de las instituciones disciplinarias es encadenar al sujeto al proceso de producción, situarlo en coordenadas que faciliten su supervisión de forma tal que la producción de bienes materiales y la formación de subjetividad esté garantizada, la vigilancia generalizada produce efectos de dominación que otros mecanismos no habían logrado.

La metáfora de la sociedad de cristal deriva de la propuesta panóptica, apunta a dar cuenta de un espacio de transparencia en el cual todos los habitantes de la comunidad escolar se vuelven objeto de la mirada del compañero. Los recortes que presentamos ponen en evidencia los efectos normalizadores de este dispositivo.

“-Un niño se asoma a ver la libreta de un compañero al tiempo que exclama en voz alta. ¡Eh!, tienes un error en la fecha porque la libreta no la hemos usado y tienes la fecha con el año del ...

P -No. Lo que pasa es que tu compañero se adelantó y ya puso los datos en la libreta; Si queremos ser niños de calidad vamos a esperar a que sepamos primero que es lo que vamos a hacer” (R1, P5) .

“P -Solamente en las cuatro esquinas. -le grita a Mónica. ¿Ustedes creen que a Mónica le va a alcanzar el “pritt” si le pone a toda la hoja?, -les muestra el pegamento a los niños. Miren... ¿Alcanzan a ver el pritt...le va a durar ?

A -Nooo, -gritan todos. Mónica no responde.

P -*cuatro esquina*” (R6, P17)

“Osiris -*Maestra, usted puso “Mi Vacaciones”,* -sus compañeros se fijan en el pizarrón y al ver el error de la maestra todos se ríen.

P -*Un error lo tiene cualquiera,* -se dirige al pizarrón y corrige. Osiris por su parte continua riéndose y comenta con sus compañeros cercanos el error de la maestra.

Osiris: ¿Pongo Mi Vacaciones?

P -*Parece que no me corregiste, -le dice molesta*” (R9, P12).

En la sociedad de cristal los miembros de la comunidad escolar están sujetos a la mirada vigilante de todos los que participan en ésta. Este dispositivo normalizador obtiene su máxima eficiencia al hacer extensivo el principio de vigilancia a cada integrante del colectivo, bajo éste principio todos se vuelven objeto de la mirada y de posible sanción. El poder deja de ejercerse de manera vertical y se ramifica situándose en todos los niveles del colectivo, de esta manera, la vigilancia del otro puede ser ejercida desde los lugares inferiores y no sólo desde los lugares jerárquicos

En la sociedad de la transparencia la vigilancia se extiende a todo el tejido social, y es cuando cada camarada se torna en un vigilante, cuando cada compañero

en un posible delator, cuando cada amigo en un competidor. En la sociedad de cristal, sancionar las actividades del otro, se vuelve un acto normal y se asume como natural.

En los extractos aquí expuestos se observa la vigilancia que los alumnos establecen entre ellos mismos, por ejemplo el niño que evidencia a otro ante lo que considera una falta de su compañero, el alumno implicado se defiende y la profesora sólo explica porque no es un error, sin cuestionar al denunciante pues en estos se apoya para controlar a la clase. En el mismo sentido la profesora pregunta al grupo si ellos creen que una forma particular de utilizar el pegamento es el adecuado, el grupo sanciona siguiendo a la profesora, ellos participan de la sanción a partir de la autoridad que la profesora les delega.

Como podemos observar a lo largo de este capítulo, los mecanismos de normalización son la base donde se asientan las sociedades disciplinarias, estos obedecen a dispositivos de vigilancia y control social que tienen su fundamento en las disciplinas y en las estrategias de la biopolítica y la gobernabilidad.

En lo expuesto anteriormente salta a la vista con claridad cómo la institución educativa actual es efecto de las formas de organización y estructuración de este tipo de sociedades. La escuela se convierte en una de las principales instituciones de normalización y por consecuencia en un lugar de privilegio para la construcción de la subjetividad.

En este capítulo intentamos describir los mecanismos de normalización desde la cotidianidad escolar, miramos la interacción entre la maestra y los alumnos en el contexto del aula y del centro escolar. Nos propusimos dar cuenta del lugar que ocupan los mecanismos disciplinarios en la construcción de nuestra realidad social.

A manera de síntesis, podemos decir que las sociedades disciplinarias emergen en la era moderna con el giro ilustrado hacia el individuo como objeto de inversión social. Su emergencia tiene como trasfondo nuevas formas de dominio y producción

social, ya que sus mecanismos y sus consecuencias son el producto del saber del hombre sobre si mismo.

De esta manera, nada mas rentable que la comprensión del sujeto para su óptima vigilancia, control y explotación. De ahí la importancia que tiene el surgimiento de las ciencias humanas y la invención de las disciplinas, que tendrían su materialización en circuitos de saber como la sociología, la comunicación, la psicología y la lingüística.

En el caso que nos ocupa, que es el educativo, es palpable cómo con la llegada del siglo XX emergieron dispositivos de saber encaminados a la comprensión de los fenómenos educativos. Así aparecerán la pedagogía, la didáctica, la logopedia y fundamentalmente una multiplicidad de saberes que englobados bajo la denominación de “tecnologías psi” que se extenderán en la red social impregnando el lenguaje popular favoreciendo el desarrollo de las “culturas psi” del siglo XX, el impacto de esta cultura tendría efectos en el ámbito educativo y en la subjetividad de los individuos.

Hasta aquí dejaremos las sociedades disciplinarias y en nuestro próximo capítulo trataremos de dar cuenta de la manera en que los dispositivos de normalización son subjetivados. Así incursionaremos en el estudio de las tecnologías del yo con el objetivo de comprender los mecanismos de subjetivación que hacen de la escuela la tecnología del yo por excelencia.