

Por una arqueología del saber pedagógico

Irma Villalpando¹

¹ Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. Docente de Licenciatura y Maestría en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM. Av. Alcanfores y San Juan Totoltepec s/n Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México, C.P. 53150, México.

Irma.villalpando@gmail.com

Resumen: Desde una perspectiva arqueológica el ensayo da cuenta de la formación del saber pedagógico como efecto de la incesante voluntad de poder que predominó en los siglos XVIII y XIX. Para Foucault el saber se alcanza por el entrecruzamiento de los dos elementos que lo forman: “lo decible” y “lo visible”. El análisis descompone el saber pedagógico en estas dos unidades constituyentes entendiendo que lo decible es el discurso de la infancia y lo visible son las prácticas disciplinarias que, provenientes de las órdenes religiosas y el ejército, lograron trasladarse al espacio escolar.

Palabras clave: Foucault. Deleuze. Poder. Infancia. Saber pedagógico.

Abstract: From an archaeological perspective the essay gives an account of the formation of the pedagogical knowledge as an effect of the relentless will of power that prevailed in the eighteenth and nineteenth century. According to Foucault, the knowledge is accomplished through the intersection of the two elements that composed it: “the expressible” and “the visible”. The analysis breaks down the pedagogical knowledge in these two constituent units understanding the expressible as the speech of childhood and the visible as the disciplinary practices that, from the religious orders and the army, succeeded in moving into the scholar area.

Key Words: Foucault. Deleuze. Power. Childhood. Pedagogical Knowledge.

Introducción

“Parler et voir, ou plutôt les énoncés et les visibilitées sont des Éléments purs, des conditions a priori sous lesquelles toutes les idées se forment à un moment, et les comportements se manifestent”.
(Deleuze, 2004: 67)

El poder es mudo e invidente, no habla ni ve y a pesar de ello hace hablar y nos induce a ver. Original forma de entenderlo, a través de un tipo de mutismo que produce voz y una ceguera que proyecta luz. El poder desde Foucault es mudo e invisible y pese a ello, es posible aproximarse a sus juegos y funciones si se atiende a lo que se dice y lo que se hace ver en una época determinada. Así, el poder tiene dos importantes funcionamientos: incita a la producción del discurso y configura campos de visibilidad para los sujetos.

El presente ensayo analiza la constitución de la formación discursiva que se desplegó alrededor de la infancia, lo que debe entenderse como las formas de decibilidad que se construyen respecto al niño y las condiciones que hicieron posible su enunciabilidad. Se pretende encontrar las reglas que producen el discurso de la infancia¹ entendiendo que éstas en tanto reglas no están a la vista sino que hay que hacer un ejercicio de indagación para encontrarlas en las formas de condiciones y procedimientos mediante los cuales el discurso irrumpe en un momento determinado.

Es posible rastrear el discurso de la infancia desde un largo atrás pero no es sino hasta los siglos XVII y XVIII donde los enunciados que lo constituyen alcanzan un grado de singularidad y autonomía respecto a otros discursos (Foucault, 2005). Articulación de una nueva formación discursiva que se consumó a través de lo que Ariès (1973) llamó: “un nuevo sentimiento hacia la infancia” y que tuvo como efecto la fijación del niño al espacio escolar colocándolo en un campo de visibilidad permanente. Nominalización discursiva y campo de luz a la infancia se aúnan en el propósito de constituir el funcionamiento escolar como un dispositivo de la más alta envergadura para las sociedades modernas.²

Deleuze (2004) entiende bien a Foucault cuando afirma que todo saber es el resultado del cruzamiento de campos discursivos y no discursivos (conjunto

¹ Las reglas de producción del discurso son los procedimientos que tiene toda sociedad para controlar, seleccionar y distribuir sus formas de decibilidad (Foucault, 1971).

² El dispositivo en la obra de Foucault es amplia y compleja. Se tomará su posibilidad genealógica desarrollada principalmente en Vigilar y castigar, El Poder psiquiátrico e Historia de la sexualidad, textos que lo explican como un juego discursivo compuesto por elementos que justifican u ocultan una práctica a partir de un campo de racionalidad determinada y que operan al interior de programas institucionales por ejemplo, la escuela, el hospital o la cárcel.

de enunciados y visibilidades). En este sentido, la producción del discurso de la infancia y la organización de los lugares de visibilidad que se instituyeron a través del espacio escolar, resultan ser elementos de posibilidad para la configuración del saber pedagógico cuya constitución surge en la primera mitad del siglo XIX como efecto de la alineación entre formación discursiva de la infancia con los procedimientos y técnicas de vigilancia que, provenientes de la disciplina militar y las prácticas religiosas, se instalaron en el espacio escolar. Sin embargo, habría que decir que esta unión, no es el resultado armónico y gradual del encuentro o correspondencia entre lo que se dice con lo que se ve, contrariamente, y a través del análisis histórico, es posible observar que el discurso de la infancia y las prácticas de escolarización pertenecen a genealogías diferentes y por tanto no les asiste relación alguna. No existe alineación entre lo que se dice del niño y lo que se hace con él en la escuela, al menos, no antes de la constitución de la pedagogía como saber. Una revisión de carácter histórico permite observar que lo que se dice del niño no corresponde a las prácticas disciplinarias a las que se le somete. No es conjunción sino disyunción, afirma Deleuze cuando habla de las dos afluentes que constituyen todo saber: “No hay isomorfismo [...] nunca se habla de lo que se ve y nunca se ve de lo que se habla [...] lo que se ve jamás reside en lo que se dice” (Deleuze, 2013: 28).

La formación discursiva de la infancia (lo que se dice) es el resultado de la consolidación de la familia moderna en el ascenso de la sociedad industrial, mientras que los procedimientos escolares (lo que se ve) forman parte del legado de las técnicas militares y comunidades religiosas a la educación. Lo que se dice de la infancia anuncia el pronunciamiento del “proceder” que debe seguir el adulto respecto al niño. Lo que se ve es el “proceso” de disciplina al que se somete el alumno en las escuelas de primeras letras³. “Proceder” como la fundamentación discursiva para el envío de los niños a la escuela y “proceso” como las formas maquínicas de vigilancia y control que tiene la misma. Al unir proceder (enunciado) y proceso (mecanismo) surge el procedimiento. En suma, el envío de los niños a la escuela es un procedimiento que aún a lo visible de un proceso con lo enunciable de un proceder. Y a todo procedimiento, afirma Deleuze (2013), le asiste un estatuto de verdad, un efecto de verdad, quizá por ello ninguna sociedad actual cuestiona el envío de los niños a la escuela.

¹ Las escuelas de primeras letras del siglo XVIII y primera mitad del siglo XIX en gran parte de Europa eran pequeñas escuelas de caridad que atendían a los niños pobres para procurarles el aprendizaje de la lectura y la escritura lo cual tenía como objetivo primordial iniciarlos en la formación cristiana (Avanzini, 1990).

El enunciado: “Los niños a la escuela”

Discursivamente, la escuela moderna se construye aspiracional para los padres en el deseo de progreso que el proyecto ilustrado impuso⁴ mientras que la organización de lo escolar se configura de acuerdo a prácticas de vigilancia y castigo propias del poder disciplinario. Las prácticas escolares (lo que se ve en la escuela) no se instituyen en razón de lo que se dice de la infancia sino como un desplazamiento, quizá un desfase, de técnicas disciplinarias provenientes de comunidades religiosas principalmente ascéticas y del perfeccionamiento de las estrategias de organización y profesionalización de la milicia.

La consumación del procedimiento escolar surge cuando se aúna el deseo de los padres a que sus hijos sean colocados en el espacio de visibilidad de la escuela y que en este espacio de luz que está a la vista de todos, sean atravesados por los mecanismos y procedimientos de la máquina escolar⁵. La utilidad de la escuela para la infancia es una verdad que como toda verdad, se acepta sin cuestionamientos ni reservas. Actualmente, ninguna sociedad occidental se plantea otra posibilidad para los niños que no sea su escolarización. “Los niños a la escuela” es el enunciado que extraemos de la formación discursiva de la infancia. Enunciado que en su singularidad articula el sentido de al menos tres imposiciones: la separación de los niños y los adultos, la idea de que los niños deben ser atendidos y por último, la urgencia del espacio escolar. Tres condiciones que sin ocultarse se mantienen silenciadas alrededor del objeto discursivo de la infancia el cual funge como un referencial a través del cual se articula una red teórica necesaria para el saber pedagógico y un campo de posibilidades de utilidad estratégica que requiere el poder político⁶.

⁴ La educación es, a partir del proyecto ilustrado, la posibilidad que tiene nuestra sociedad para elevar el potencial del hombre mediante la adquisición de saber. El progreso, humano e histórico, se afianza en la fe de la razón en reemplazo de la fe divina. La modernidad postula conocimientos verdaderos que se aprenden en la escuela y con ello sella el vínculo entre educación-escuela, alianza de utilidad política en donde el Estado ha reemplazado al clero. El ideal de la escuela moderna como espacio instituido desde el poder estatal para elevar la condición humana es herencia de ilustrados (Rousseau, Mirabeau, Condorcet, principalmente) y la Revolución Francesa fue la condición histórica para su puesta en marcha (Condorcet, 2001: 37).

⁵ La escuela es una máquina en tanto está compuesta de engranajes varios: discursos, espacios institucionales, reglamentos, mecanismos, la participación de los sujetos ya sean alumnos, padres o maestros donde cada uno cumple una función y donde todos colaboran a su funcionamiento. No como maquinación estatal al estilo althusseriano sino como una máquina con mecanismos varios a la cual es posible desmontarle pieza a pieza cada uno de sus ensambles y de sus articulaciones. Es en este sentido que el análisis hace uso de la analogía de la escuela en tanto máquina.

⁶ Un referencial es un espacio respecto al cual es posible agrupar un conjunto de enunciados, un tipo de ubicación enunciativa que forma una red teórica que permite rastrear un campo de utilidad política que se despliega en la forma de estrategias. En Foucault (1980) un referencial discursivo es la locura, para nosotros es la infancia.

Si antes se argumentó que los procedimientos escolares son la consumación o captura de lo enunciado respecto a lo visible, habría que señalar ahora las reglas bajo las cuales se construye el enunciado y entender que éstas no son sino las condiciones de posibilidad que hacen que en una época dada se hablen de unas cosas y no de otras⁷. El análisis de la formación discursiva plantea la indagación hacia el enunciado mismo ¿por qué ha aparecido tal enunciado y no otro en su lugar? (Foucault, 1971). No es el análisis histórico del discurso que se interesa por la búsqueda de un origen o una repetición, tampoco es la historia de las mentalidades en tanto indagación de un sistema de pensamiento que constituye el espíritu de una época. En cambio, es el cuestionamiento de las condiciones que hacen posible la aparición de los enunciados y la manera en que éstos se encuentran invertidos en prácticas o en conductas así como los principios según los cuales circulan. Hablar y ver son las condiciones o los *a priori* históricos⁸ bajo los cuales todas las ideas se formulan y los comportamientos se manifiestan (Deleuze, 2004). Las respuestas a estas preguntas son las condiciones de posibilidad que se presentan en un momento dado y en una sociedad determinada siendo éstas quienes hacen posible la irrupción del enunciado mismo.

Para despejar el enunciado es preciso atravesar el discurso, traspasarlo para distender las condiciones de su materialidad y describir su disposición propia. En este caso, se pretende pensar el discurso de la infancia desde las condiciones exteriores de su irrupción lo que implica no verlo a partir de la verdad o falsedad de sus contenidos sino a través de las transformaciones que desencadenó y los efectos que produjo.

“Los niños a la escuela” es un enunciado singular al que sin embargo, le asiste un carácter múltiple en tanto mantiene cierto grado de heterogeneidad que lo distribuye y le permite pasar de un sistema a otro; multiplicidad que funciona como cualidad de dispersión de los enunciados por medio de lo cual logran diseminarse. “El enunciado es múltiple en tanto comprende variaciones que pueden entenderse como los pasajes de un sistema a otro [...] para encontrar el enunciado debemos determinar qué pasaje de un sistema a otro efectúa la frase” (Deleuze, 2013: 111). El enunciado: “Los niños a la escuela”

⁷ El enunciado existe en las condiciones positivas de un haz complejo de condiciones históricas:

No se puede hablar en cualquier época de cualquier cosa; no es fácil decir algo nuevo; no basta con abrir los ojos, con prestar atención, o con adquirir conciencia, para que se iluminen al punto nuevos objetos, y que al ras del suelo lancen su primer resplandor (Foucault, 2005: 63).

⁸ “[El *a priori*] ha de dar cuenta del hecho de que el discurso no tiene únicamente un sentido o una verdad, sino una historia, y una historia específica que no lo lleva a depender de las leyes del devenir ajeno”. (Foucault, 2005: 167).

tiene un grado de dispersión con enunciados provenientes de la medicina, la psiquiatría, el derecho penal: “Los enfermos a la clínica”, “los locos al asilo”, “los criminales a la cárcel”. La escuela, la clínica, el hospital, la prisión son lugares de visibilidad que constituyen lo que se hace ver en una época⁹, no es exclusión sino luminosidad; luz que hace ver las cosas para hablar de ellas. Idea contraria a la de Virilio cuando afirma que las estrategias que sigue el poder en Foucault se obsesionan por el encierro o la reclusión (Deleuze, 2013). Al menos, no entender que el enclaustramiento condena a los sujetos a lugares de apartamientos oscuros o subterráneos, quizá se podría pensar mejor en un tipo de confinamiento con muros entreabiertos y transparentes que hacen posible la entrada y salida de los discursos y la penetración de miradas externas. Transparencia producida por un cerco que tiene como límite múltiples afluentes de luz que hacen ver, observar, vigilar; muros permeables que permiten el traslado de los enunciados de un campo de dominio a otro. Paredes entreabiertas que permiten el tránsito de flujos discursivos ajenos a la institución misma. Sólo así es posible entender que para Foucault (2003) el surgimiento de la escuela se encuentra en relación al gran encierro que se produjo de los locos, vagabundos y delincuentes en la época clásica. La escuela es un espacio de visibilidad de la infancia que tiene mecanismos y juegos paralelos al hospital, el ejército y la cárcel.

Lo visible y lo enunciable de la infancia en el siglo XVIII son los *a priori* que produjeron la escolarización que vivieron las sociedades del siglo XIX. El *a priori* en Foucault es la condición histórica que toda formación discursiva necesita para existir. ¿Qué ves y qué haces ver? ¿Qué dices? son las preguntas que hay que hacerle a la formación discursiva de la infancia para extraer sus visibilidades y despegar sus enunciados.

Lo decible: la infancia

La irrupción de la escuela moderna está profundamente vinculada al surgimiento de la formación discursiva de la infancia. Tanto la perspectiva clásica rousseauiana (1966a) como las vertientes historiográficas, por ejemplo la de Ariès (1973), tienen como punto de partida la formación histórica de la infancia como condición que explica y justifica la intención de lo escolar. Requisito compartido pero origen diferenciado. Para Rousseau, la infancia es un descubrimiento de las leyes naturales que rigen el ser del niño en distancia de las que gobiernan al adulto. Para Ariès es una construcción susceptible

⁹ A Foucault le interesaba investigar los lugares desde los cuales se visibilizan, en una determinada época, las problemáticas que se planteaba. Por ejemplo, en *Historia de la locura* habló del cambio que tuvo la locura y su colocación al interior del hospital. En *El Nacimiento de la clínica* dio cuenta de la forma en que los síntomas del paciente son enunciados como enfermedad a través de la mirada médica en el espacio de la clínica. En *Vigilar y castigar*, la prisión fue el lugar del criminal en las formas modernas que tuvo el derecho penal para infligir el castigo.

de situarse y explicarse históricamente a manera de cambios que se van presentando a lo largo del tiempo y que provocan modificaciones progresivas en la historia de las mentalidades. Para Rousseau el niño siempre ha existido y no nos hemos percatado de él, de sus necesidades, de sus comportamientos y de las mejores formas de conducirlo. En Ariès la conceptualización de la infancia es un invento reciente, su configuración es producto de un lento proceso que se gesta en el ascenso de la sociedad industrial entre los siglos XVI y XVIII. ¿Descubrimiento o invención de la infancia? Elección no menor que nos coloca en posibilidades distintas de entender el funcionamiento de la escuela pero que, como toda opción binaria, evade la complejidad de la problematización al plantearlo en la forma de proposiciones excluyentes. Al finalizar el ensayo volveremos hacia estas formas de análisis, por el momento es posible sólo convenir que tanto en Rousseau como en Ariès, ya sea como descubrimiento o como invención, la infancia es una referencia discursiva inevitable para la construcción del saber pedagógico.

La nominalización de la infancia es piedra angular en la edificación del saber pedagógico contemporáneo. El discurso de la pedagogía tiene como elemento fundacional el apego a una norma natural que propone Rousseau a través de la educación de Emilio. Aunque habría que precisar que la producción de enunciados no se gesta azarosa o caprichosamente, el discurso de la infancia no es casual ni corresponde al talento o ingenio de un gran hombre, las formas de producción discursiva no obedecen a la idea de autor (Foucault, 2010), más bien son producto del cambio siempre gradual, que no continuo, de las formas de visibilidad en las que paulatinamente se colocan a los sujetos, en este caso al niño. El autor Rousseau no existe en su individualidad, en tanto no debe verse en su campo de identidad asumiendo la forma del yo fundador del discurso sino como “principio de agrupación del discurso [...] como foco de su coherencia” (Foucault, 1971: 28). En este sentido, la idea tan arraigada en la Historia de la pedagogía de asignarle a Rousseau la paternidad del saber de la infancia queda debilitada. El sujeto que habla no es más que el punto de colisión y coherencia del murmullo anónimo que funciona como sentido mudo de lo que se habla en el mundo (Deleuze, 2013).

Para analizar la instauración del saber pedagógico y del procedimiento escolar es preciso indagar: ¿qué hacían los niños antes de ir a la escuela?, ¿qué se decía de ellos? Cuestionamientos que deben buscarse del lado de la historia de lo que simplemente la gente hace y dice. En este terreno, Foucault reconoce en Philippe Ariès a un gran historiador del cambio de mentalidades¹⁰. En

¹⁰ Foucault (2005: 180) distingue en *La arqueología del saber* la distancia del análisis arqueológico de la historia de las mentalidades. Mientras la historia de las ideas pretende encontrar la génesis, continuidad y totalización del saber, la arqueología da cuenta de los discursos como monumentos en donde los enunciados son vistos con volumen y espesor propios, los cuales es

el texto: *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Ariès propone como tesis principal que la infancia es una construcción social que se constituye alrededor de un sentimiento que él llama *mignotage* y que debe entenderse como una forma de ver a la infancia frágil, indefensa, necesitada de atención, de delicadeza y de mimos. Sentimiento que surge al interior del medio familiar pero que proviene de los hombres de la Iglesia y el Estado.

Para Ariès (1973) esta nueva forma de ver y sentir a la infancia tiene su culminación a finales del siglo XVIII lo que lo lleva a considerar que el XIX es el siglo de la infancia, como el de la juventud lo fue para el XVII y la adolescencia para el XX. Este encumbramiento de la infancia que se vivió entre el XVIII y XIX trajo como efecto la separación definitiva de los niños respecto a los adultos. A la idea de lo escolar le asiste esta diferencia o división, los niños no deben crecer mezclados con adultos en tanto tienen una naturaleza distinta de la que dará cuenta el saber pedagógico.

Para historizar la infancia previo a su institucionalización en la escuela, Ariès (1973) analiza los comportamientos que tenía la sociedad con los niños antes del siglo XVIII y para ello estudia la actitud que se tenía frente a su muerte. A través de los epitafios de sus tumbas, sus formas de entierro y las causas mismas de sus decesos, expone la marcada indiferencia e invisibilidad en la que se encontraba el niño. Todo ello lo lleva a concluir que antes del siglo XVI, los niños no existían, no al menos como los conocemos actualmente. A menudo a los infantes se les enterraba en el jardín de las casas y cuando lo hacían en cementerios, en sus tumbas solamente colocaban su nombre y enseguida el de sus padres; en múltiples ocasiones no se databa la fecha de su nacimiento porque a menudo se desconocía, había una profunda indiferencia en llevar de forma exacta su cronología, no fue sino hasta la instauración de la escuela graduada¹¹ que se considera necesario tener en cuenta y con exactitud la edad de los hijos. Asimismo, documenta el historiador, existían innumerables muertes por descuido, los infantes morían sofocados por sus mismos padres al dormir en la cama conyugal, también fallecían en la cuna o debido a incontables enfermedades; Ariès afirma que se vivía una especie de infanticidio tolerado, asegura que la tasa de mortandad no se debía a la carencia de cuidados médicos o métodos higiénicos característicos de la época, sino simplemente a que el infante se encontraba colocado en una especie de

preciso atravesar como si fueran estratos montados a lo largo del tiempo uno sobre otro, por eso es excavación vertical y no análisis horizontal.

¹¹ La idea de que la infancia se desarrolla en etapas evolutivas tuvo como efecto el ordenamiento de la escuela graduada la cual exige colocar a los niños en un grado de acuerdo a su edad cronológica. Ésta surge en reemplazo de la escuela unitaria en la que no existe división de grados, aún no se considera la edad como un requisito del desarrollo de las capacidades-habilidades adquiridas (Viñao, 1990).

anonimato, sin discurso y sin mirada.

Al ir creciendo, los niños se desenvolvían en medio de las costumbres y oficios de los adultos, no tenían ni hacían cosas diferentes, hasta el siglo XIV sus ropas eran igual a la de sus padres, su infancia se vivía como un tiempo que inevitablemente debía transcurrir para llegar a la vida adulta (Ariès, 1973). Lentamente, continúa Ariès, se fueron gestando cambios en la forma de ver a los niños, el ascenso de la burguesía desencadenó un fortalecimiento hacia el espacio familiar y en él, el niño se volvió el centro de atención de sus padres.

Ariès afirma que este nuevo sentimiento a la infancia trajo como resultado un cambio en la mentalidad de la familia y las instituciones que la rodean. Nueva mirada al niño que sustituye la indiferencia por la observación, mirada que lo procura y lo forma bajo un sentimiento que combina ternura, protección y cuidado. Una nueva relación se establece entre el niño y sus padres, quienes lo ven con simpatía y afecto para que aquél les devuelva la mirada colocándose en el eje de su unión, en el vector que da dirección y funcionamiento al matrimonio. La crianza y el cuidado de los hijos es el vértice que aúna a los padres y le da sentido y finalidad a la familia moderna.

Ariès al ser un historiador del cambio de las mentalidades, rastrea e interpreta los pequeños cambios que se presentan en la vida cotidiana y las costumbres de la gente, busca ese juego de representaciones que corren anónimamente entre los hombres pero no se pregunta por las condiciones que hicieron posibles dichos cambios. Su objeto de investigación es la infancia o en sus palabras: el nuevo sentimiento hacia la infancia. A partir de él indaga los cambios en los comportamientos y actitudes que se vivieron entre los siglos XVI y XVIII. Foucault (1982), en cambio, propone un problema y frente a él traza trayectorias, imagina recorridos y sin precaución alguna invade ámbitos varios para intentar resolverlo. No delimita con precisión ningún periodo y prefiere el principio de pertinencia al de exhaustividad en el análisis de sus fuentes. Pese a estas diferencias es posible trazar, como elemento convergente, la relevancia que ambos le dan al niño, a la familia y al desarrollo capitalista de los siglos XVIII y XIX. Ariès (1973) concluye que la familia se instituye fuerte en razón de la consolidación de la sociedad industrial y el ascenso de la sociedad burguesa; Foucault (2003), por su parte, afirma que la familia medieval y del siglo XVII ya era fuerte pero estaba desdibujada, mimetizada por el poder de la soberanía¹² que compartía con el poder político, aunque reconoce que posteriormente, durante los siglos XVII y XVIII, vivió una especie de revigorización

¹² El poder de la soberanía se constituye a partir de la relación siempre asimétrica del soberano con su súbdito, relación que es resultado de un contrato anterior obtenido ya sea por conquista o por derecho; poder de dominio que hace posible que el monarca establezca una relación dual basada en extracción y gasto. (Foucault, 2003: 54-55).

que tuvo como propósito garantizar que la fuerza de trabajo del proletariado quedara asegurada. En este sentido, ambos ven en la familia una función, acaso una estrategia, ligada al orden político y económico que exigía el nascente capitalismo. Pese a esta convergencia, las distancias entre uno y otro no son menores.

El objeto de análisis en Foucault es entender las condiciones que hicieron que el siglo XVIII tuviera una voluntad incesante para crear dispositivos de la mirada, de la transparencia y de la vigilancia que permitieran aunarse a campos discursivos que tuvieran como función adherir a los sujetos a las instituciones propias de las sociedades modernas. En este sentido, es posible decir que desde Foucault (2003), la familia y la escuela son instituciones que se sostienen por una relación de apoyo y coexistencia mutua para la constitución de subjetividades. El papel de la familia consiste en insertar a los sujetos a los aparatos disciplinarios, ya sea la escuela, la clínica, el hospital, el ejército, la cárcel. “La familia tiene el doble papel de fijación de los individuos a los sistemas disciplinarios y de confluencia y circulación de los individuos de un sistema disciplinario a otro” (Foucault, 2003: 92). La familia funcionará como una especie de bisagra que articula la circulación de los sujetos entre los diferentes espacios disciplinarios, lugar de intercambio que asegura el paso de los sujetos de un dispositivo a otro. Aunque la familia funge como punto de inserción y rotación de los individuos a los espacios disciplinarios habría que decir que en sí misma no es un lugar de la disciplina sino de la soberanía, paradójicamente, es ella una célula perteneciente a la estructura del poder soberano que tiene el extraño papel de funcionar como contraparte del poder disciplinario.

En la familia no es posible detectar las técnicas que sigue el poder disciplinario dominante de las sociedades modernas sino la verticalidad que en la figura del rey sabe ejercer el poder soberano¹³. La función del padre, al igual que la del rey, se cifra en un contrato establecido en el pasado pero que se actualiza en el acto mismo de la individualización máxima a los sujetos. Individualización que en el poder soberano se practica del lado de quien detenta el poder: el rey, en la familia es el padre quien lo ejerce como portador de apellido que adjudica a su mujer y a sus hijos en un proceso de individualización “por la cima, que recuerda y que es el mismo tipo de poder de soberanía, absolutamente opuesto al poder disciplinario” (Foucault, 2003:90).

¹³ La familia, al igual que el poder soberano, funciona a través de la individualización que emana de quien ejerce el poder, en este caso el padre. “El padre como portador del apellido y en cuanto ejerce el poder bajo su nombre, es el polo más intenso de su individualización, mucho más intenso que la mujer y los hijos. Por lo tanto, tenemos aquí una individualización por la cima que recuerda y que es el tipo de poder de soberanía” (Foucault, 2003: 90).

La presencia de estrategias de la soberanía en la consolidación de la sociedad disciplinaria es comprensible si se observa que en la soberanía existían pequeñas comunidades religiosas de tipo ascético en donde se practicaban técnicas disciplinarias, de la misma forma, en la sociedad disciplinaria es posible encontrar espacios que se organizan bajo las estrategias del poder soberano. Aunque es preciso decir que estos espacios de soberanía que han sobrevivido a la instauración de la disciplina no deben entenderse a manera de resabio o reducto de un viejo poder que se ha ido consumando poco a poco sino más bien, entender su cabida en la actualidad como una coexistencia conveniente que es posible calificar bajo la forma de complemento. El poder de soberanía que ejercen los padres hacia el niño es el correlato del poder disciplinario que funcionará más tarde en la escuela, por ello, más allá del poder diferenciado que le asiste a la familia y a la escuela en relación a la subjetivación de la infancia, es preciso observar el estilo de relación, conveniencia y finalidad estratégica que se mezclan en estos espacios de poder.

Ariès y Foucault por caminos distintos concluyen que la consolidación de la familia trajo consigo la emergencia del niño para el desarrollo de la economía capitalista y por consecuencia, la reivindicación del poder político por parte de la burguesía. En este proceso las instituciones familia y escuela, entre otras, participan como espacios de comportamiento más o menos forzado que funcionan bajo los sistemas de coacción que todo dispositivo impone (Foucault, 1999). La familia y la escuela constituyen un doble acoplamiento para el desenvolvimiento del nuevo orden social, por ello fue necesario fijar a los obreros en las industrias donde trabajaban así como someterlos a mecanismos disciplinarios permanentes que desde la infancia los modelarán bajo las formas de docilidad y utilidad productiva¹⁴. La visibilidad del niño en la familia constituyó su envío a la escuela en el mismo sentido que la constitución de la clase obrera fue la condición que hizo posible tal envío, por ello afirma Foucault, a esta forma de constituir la clase obrera le sobrevino la escolarización de los niños.

“Los niños a la escuela” es el enunciado que condensa al menos dos condiciones de cambio en la formación discursiva: La modificación de sentido hacia la infancia y la irrupción del espacio escolar como el lugar de colocación del niño. La indiferencia al niño se disuelve para dar lugar a la iluminación, a la luz que no tendrá posibilidad de articularse hasta no consumarse con lo decible y desde ahí forzar un nuevo significado.

¹⁴ El poder disciplinario incide sobre el cuerpo para disociarlo en dos utilidades convenientes: por una parte, lo convierte en una máquina de “sujeción estricta” y por otra le extrae una aptitud o capacidad que será utilizada para el desarrollo industrial (Foucault, 1975).

Lo visible: La disciplina escolar

Las visibilidades son inseparables de las máquinas al igual que los enunciados son inseparables de los regímenes discursivos (Deleuze, 2004) y al ser la escuela un lugar de luz, es posible ver los procesos que en ella se producen. Las visibilidades son lugares de operación maquínica porque su funcionamiento se organiza mediante ensambles, articulaciones y procesos en los que se fija al sujeto. El hospital, la prisión, la escuela son lugares de visibilidad en donde el sujeto es fijado para producir en él comportamientos, conductas. Son lugares de luminosidad, de exhibición, por ejemplo, en el Hospital General se visibiliza la locura y en la prisión el crimen, pero en la escuela ¿qué se observa?, ¿qué se ve en el espacio escolar?

Foucault encontró el hiato existente entre el régimen de discursividad y el lugar de visibilidad en las investigaciones que realizó a propósito de *Historia de la locura y Vigilar y castigar* y lo hizo rastreando su procedencia histórica, en este juego de nominalizaciones y espacios es donde cifra la dualidad que siguen sus análisis, primero coloca un referente discursivo y a continuación establece su colocación geográfica, por ejemplo: enfermo-clínica, loco-asilo, criminal-cárcel. En nuestro caso no es diferente, la relación niño-escuela da cuenta tanto del referente discursivo como del lugar donde se fija.

La formación discursiva no designa el estado de cosas visibles - como desearía la lógica - en cambio, tales cosas visibles provienen de lugares varios que tienen la posibilidad de desplazar sus prácticas a campos o dominios otros. Así, el hospital no es un referente proveniente de la medicina, ni la prisión del derecho penal, ambos lugares proceden de espacios disciplinarios que no tienen relación alguna con los campos discursivos que posteriormente los atraparían. A las dos formas que integran el saber no les asiste una genealogía en común y sin embargo en algún punto se cruzan, se intersectan, pero jamás se corresponden. Los métodos enunciativos y los procesos maquínicos de las visibilidades se vinculan por una no-relación que resulta de su no conformidad (Deleuze, 2004).

Extender el análisis de lo educativo a la forma de problematización foucaultiana exige encontrar las presuposiciones recíprocas y la no relación que existe entre la visibilidad que se produce en la escuela y la formación discursiva de la infancia. Sin dedicarle una investigación pormenorizada al espacio escolar, Foucault vincula su procedencia a las prácticas disciplinarias que tenía la orden religiosa ascética de los Hermanos de la Vida Común:

En los Hermanos de la Vida Común vemos esbozarse los grandes esquemas de la pedagogía, es decir, la idea de que las cosas sólo pueden aprenderse si se pasa por una serie de etapas obligatorias y necesarias, etapas sucesivas en el tiempo y que marcan, en el mismo movimiento que las conduce a través de éste, otros tantos progresos. El apareamiento del tiempo y el progreso es característico del ejercicio ascético y también lo será de la práctica pedagógica (Foucault, 2003: 77).

Lo que se dice de la escuela corresponde a la formación discursiva de la infancia pero lo que se hace en ella no presenta relación alguna a este régimen de decibilidad, de hecho es algo totalmente distinto en tanto le asiste una procedencia diferente. Lo que se hace en la escuela mantiene, por una parte, estrecho vínculo con las prácticas religiosas de las órdenes ascéticas que tuvieron un largo y lento desarrollo desde el siglo XI hasta el XVI y por la otra, tiene relación con la especialización que sufrieron las técnicas militares a comienzos del siglo XVII (Foucault, 1975).

La influencia religiosa al espacio escolar viene de una larga gesta. Desde los siglos XI y XII es posible rastrear prácticas disciplinarias que seguían órdenes religiosas, como la de Cluny o la de Cister o posteriormente las mendicantes del siglo XIII y los Hermanos de la Vida Común del siglo XIV. Las prácticas de estas comunidades religiosas constituyeron pequeñas células del funcionamiento disciplinario que paulatina pero consistentemente se fueron disseminando hacia otros espacios como el taller, la fábrica o la escuela y que a la postre constituyeron uno de los más relevantes legados a la pedagogía (Foucault, 1975).

La profesionalización que vivió la milicia tuvo como principal forma de organización la articulación del espacio en relación a la colocación de los sujetos de acuerdo a una función y una tarea. Al soldado se le adiestraba en el manejo del fusil o del cañón, su aprendizaje daba una utilidad de funcionamiento, una eficiencia en el resultado y esta forma de adiestramiento al cuerpo sirvió como modelo para otros espacios de organización-distribución como, por ejemplo, el acomodo de los niños al interior del espacio escolar de acuerdo a sus aptitudes o conductas (Foucault, 2003).

Los mecanismos que sigue el espacio escolar están imbuidos de uno a otro lado por técnicas militares y prácticas religiosas (Foucault, 1999). El uso del uniforme, los rituales de formación en filas, el pase de lista, el manejo del tiempo, la repetición de actividades para lograr una habilidad corporal y la organización segmentada en niveles progresivos de ejecución forman en su conjunto los mecanismos disciplinarios que aun proviniendo de un largo atrás, manifiestan durante el siglo XVIII un incesante predominio en diversos espacios como los talleres o fábricas, el hospital y la escuela.

A los niños en la escuela se les impone el hábito al trabajo para que en futuro se opere un desplazamiento de estas capacidades a la producción industrial, para ello es necesario el modelamiento de su conducta en términos de docilidad; se les fuerza a realizar incontables ejercicios, tareas y actividades en donde la pasividad de carácter y su disciplina se vinculen a la idea de buen alumno.

Lo que hace la escuela con los niños no tiene correspondencia con el nuevo sentimiento a la infancia que describe Ariès (1973), en la escuela no se les

trata con dulzura ni se les mimas, en cambio, se les fuerza a trabajar y se les vigila permanentemente. Tampoco existe conjunción con el discurso de Rousseau (1966a), al niño en la escuela no se le educa para cultivar su libre albedrío ni para que sea ciudadano de la República (Rousseau, 1966b), más bien, “aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)” (Foucault, 1975). Nos encontramos entonces, que lo que se dice de la infancia no tiene relación alguna con lo que se hace ver de ella. Antes de la constitución del saber pedagógico, lo decible y lo visible en la escuela, se encuentran claramente disociados.

¿Qué se ve en la escuela? Horarios rígidos de actividades, niños uniformados, formados en fila en el patio o al interior del salón, asignación de lugares para cada uno ya sea por el resultado de sus exámenes o por su conducta, ejercicios constantes, reglamentos, notaciones minuciosas que sirven como juicios de valoración para cada comportamiento o habilidad adquirida, segmentación de grados por edades y aprendizajes. En suma, la escuela es un espacio en donde se hace nítidamente visible el orden, la disciplina. Y este orden y disciplina no tienen otra función que adiestrar el cuerpo de los sujetos mediante estrictas agrupaciones de ejercicios ejecutados bajo sistemas de vigilancia permanente y dosificación minuciosa del tiempo. El objetivo es hacer del cuerpo un instrumento de productividad, en donde la habilidad-capacidad queden fundidas en una expresión de utilidad necesaria.

La escuela no es el lugar de visibilidad del niño, el niño fue visto en la familia y ello hizo posible su envío a la escuela, en realidad lo que se ve en la escuela es la disciplina, pero ella no se observa impasible o gratuitamente más bien, en tanto máquina, tiene un fin productivo y reproductivo. De la misma manera que la cárcel produce y reproduce criminales, la escuela produce sujetos disciplinados y reproduce en cada uno de ellos formas de observación multiplicada.

Contrastar lo que se ve en el espacio escolar con lo que se dice en el discurso de la infancia permite dar cuenta de la distancia que existe entre ambos elementos; diferencia que impide entender la forma en que se constituye todo saber como la unión de discursos y visibilidades. O quizá debe entenderse esta unión no como una mezcla homogénea integrada por ambas partes, sino simplemente esperar cruzamientos o enlaces que no impliquen isomorfismo sino inmanencia e irreductibilidad. El saber está compuesto por estas dos partes que manteniéndose heterogéneas guardan un grado de reciprocidad que es posible sacar a luz cuando el análisis arqueológico detecta los enunciados y los contrasta con las visibilidades.

Del discurso de la infancia se extrajo el enunciado “Los niños a la escuela” y en este despeje se suscitó su condición visible: la escuela, y a partir de esta aper-

tura fue posible hacer proliferar enunciados que nos reenvían nuevamente a la infancia. Es la preeminencia del discurso sobre la visibilidad. La familia habla del niño, la escuela del alumno, el objeto discursivo se mueve, se transforma pero no su referencia si entendemos que ésta es la instancia molar a partir de la cual se producen los enunciados, las teorías, los corpus. El niño es el objeto discursivo de los padres, el alumno el de los maestros, lo que se dice del niño no es lo que se hace con el alumno y a pesar de ello, ambas nominalizaciones convergen en la formación discursiva de la infancia en tanto eje a partir del cual se construyen los enunciados del saber pedagógico. El término alumno nos reconduce a la enunciación de la infancia, se fuerza a construir desde la escuela la visibilidad de la infancia aunque tal correspondencia no se logre cabalmente. La escuela como visibilidad no deriva del discurso de la infancia sino que procede de campos disciplinarios. La escuela cambia el personaje niño por el personaje alumno y en este cruzamiento no hay alianza, y en esta no-relación es posible decir con Magritte: "*Ceci n'est pas un enfant*"¹⁵.

La no-relación en realidad es una relación muy profunda en tanto da lugar a los juegos de verdad los cuales se ponen en marcha a través de los procedimientos escolares (Deleuze, 2013). En las capturas mutuas o insinuaciones recíprocas habitan los juegos de verdad o más bien los procedimientos de lo verdadero¹⁶. A través del proceder enunciativo y los procesos maquínicos, el sujeto es emplazado a seguir mediante una serie de procedimientos institucionales que funcionan como enunciados verdaderos (Foucault, 1999).

El saber es el resultado del cruzamiento de lo enunciable con lo visible y desde Foucault estos cruzamientos constituyen las formaciones históricas como estratos. Deleuze (2013: 220) así lo explica: "Una formación histórica deriva de la luz que cae de una manera en la que hay lenguaje y de una manera en que se entrelazan los enunciados del lenguaje y las visibilidades de la luz". El estrato está constituido por este enlazamiento.

Entender la escuela del presente con un sentido arqueológico exige detectar los elementos que constituyeron cada estrato de su formación. La arqueología responde a una actualidad porque a partir de lo que hay ahora, de lo que somos y lo que hacemos, excava cada capa para hacer un ejercicio de profundización vertical. En este sentido, el procedimiento de escolarizar a la infancia fue el resultado de la conjunción artificial y siempre forzada de lo decible del niño con las técnicas de disciplina provenientes del ámbito reli-

¹⁵ En otra posibilidad y sin recurrir a la historia y sí a la pintura, Foucault encontró en Magritte una versión (que Deleuze llamará "humorística") del mismo problema: la separación de lo visible con lo decible. En *Ceci n'est pas une pipe* dio cuenta de la distancia que existe entre el grafismo, título de la obra, y la imagen de la pipa. Cfr. M. Foucault, *Ceci n'est pas une pipe*.

¹⁶ La verdad es inseparable de un procedimiento que la establece (Deleuze, 2004).

gioso y militar. Respuesta inconclusa en tanto aún persiste la pregunta: ¿qué hizo posible que estas dos vertientes tan ajenas entre sí (el ámbito religioso y militar con el sentimiento de afecto al niño) tuvieran un cruzamiento? ¿Qué voluntad o qué intención transitó la no-relación, la no correspondencia entre discurso y visibilidad cediera hacia la conjunción forzada? ¿Qué hace que se constituya el saber pedagógico en tanto capa histórica que logra el cruzamiento de ambos elementos?

Deleuze (2013) propone entender el proyecto de Foucault desde la detección de los puntos de fuerzas que difusa y singularmente centellean de uno y otro lado. En ese caso, el cruzamiento que hizo posible el saber pedagógico se debe rastrear en los focos de poder que fuerzan las relaciones económicas y los entramados que despliegan las intenciones políticas. Desde aquí, es posible pensar que el saber pedagógico en su carácter de acontecimiento irrumpe en correlato con otros acontecimientos cuya naturaleza fueron discursivos y no discursivos y que se encontraron al interior del orden económico (ascenso del capitalismo) el interés político (el proyecto ilustrado) y el perfeccionamiento de las técnicas militares. A partir de esta convergencia de presiones y exigencias que provienen de las formas de producción, de intenciones políticas, de costumbres de la sociedad, del funcionamiento de las instituciones, en suma, de problemas muy diferentes los unos a los otros, es posible construir la gran escena desde la cual se construyó el saber pedagógico. **P**

Bibliografía

ARIÈS, Philippe (1973). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*. Paris: Éditions du seuil.

AVANZINI, Guy (Comp) (1990). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. México: Fondo de Cultura Económica.

CONDORCET, Marie Jean-Antoine (2001). *Cinco memorias sobre instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Morata.

DELEUZE, Gilles (2004). *Foucault*. París: Les éditions de minuit.

DELEUZE, Gilles (2013). *El saber*, Tomo 1. Buenos Aires: Ed. Cactus.

FOUCAULT, Michel (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.

FOUCAULT, Michel (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.

FOUCAULT, Michel (1999). *Obras esenciales*. Madrid: Paidós.

FOUCAULT, Michel (2001). *Dits et écrits I. 1954-1975*. Paris: Gallimard.

- FOUCAULT, Michel (2003). *El poder psiquiátrico*. Curso en el Collège de France (1973-1974). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, Michel (2005). *La arqueología del saber*. México: Ed. Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (2010). *¿Qué es un autor?* Córdoba Argentina: Ed. Literales. (Cuadernos de plata).
- FOUCAULT, Michel (s.a.). *La vida de los hombres infames*. La Plata: Altamira.
- ROUSSEAU, JeanJacques (1966a). *Émile au de l'éducation*, Paris : Flammarion.
- ROUSSEAU, JeanJacques (1966b). "Consideraciones sobre el gobierno de Polonia y su proyecto de reforma." En: *Proyecto de constitución para Córcega*. Madrid: Tecnos.
- VEYNE, Paul (2009). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- VIÑAO, Antonio (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica*. Madrid: Akal.

Recibido: Abril 18, 2014. Aceptado: Marzo 7, 2017