

**UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE HUMANIDADES
INSTITUTO DE FILOSOFÍA
PEDAGOGÍA EN FILOSOFÍA**

**RELACIONES DE PODER EN LA ESCUELA:
EL PROBLEMA DE LA INFANTILIZACIÓN**

**TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE
PROFESOR DE ENSEÑANZA MEDIA EN FILOSOFÍA
Y A LOS GRADOS ACADÉMICOS DE
LICENCIADO EN FILOSOFÍA
LICENCIADO EN EDUCACIÓN**

DANIELA MUJICA MORALES

PROFESOR GUÍA: JUAN PABLO ÁLVAREZ CORONADO

PROFESOR INFORMANTE: JUAN ESTANISLAO PÉREZ ORTEGA

VALPARAÍSO – CHILE

ENERO 2017



Facultad de Humanidades
Instituto de Filosofía
Carrera de Pedagogía en Filosofía

Señor
Juan Estanislao Pérez
Decano
Facultad de Humanidades Presente

Señor Decano, me dirijo a Ud. en mi calidad de Profesor Guía para entregar la evaluación de la Tesis titulada “**Relaciones de poder en la escuela: el problema de la infantilización**”, realizada por la estudiante de la carrera de Pedagogía en Filosofía, Srta. Daniela Mujica Morales, con la cual pretende optar al Título Profesional de Profesora de Enseñanza Media en Filosofía y a los Grados Académicos de Licenciada en Filosofía y Licenciada en Educación.

Estructuralmente la Tesis cumple con las exigencias generales para este tipo de trabajos, ofreciendo una Introducción, dos Capítulos, cada uno con sus propias conclusiones y una Conclusión final.

En el primer capítulo, titulado *Infancia*, se puede apreciar una muy buena y sintética contextualización histórico cultural del concepto de infancia a través de los siglos, desde la época clásica griega hasta nuestros días. Así, es posible apreciar que las variaciones y alcances del término, pero sobretodo la asignación de *lugares* infantiles, articulan una biopolítica poco conocida.

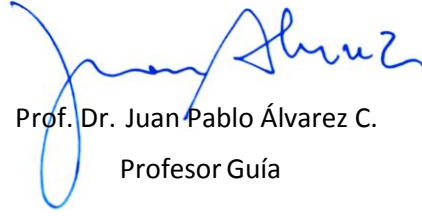
El segundo capítulo, destinado a la *Escuela*, propone una revisión y profundización acerca de los aspectos decisivos a la hora de justificar una escuela moderna: disciplina, método, vigilancia, educabilidad, progreso. Se ofrece una revisión de contexto que profundiza en las perspectivas defendidas por J. Amos Comenius, Juan Bautista de La Salle, Jean Jacques Rousseau, entre otros. Un particular énfasis está puesto en las dinámicas de administración y control (de lenguajes, silencios, lugares, etc.) con los cuales la escuela, y también el mundo adulto, se instala en la historia de la cultura. En este sentido, el conocimiento, el saber, se utiliza como un elemento de distribución de poderes y una puesta en tensión y exclusión de los mismos.

Las conclusiones finales de la Tesis son muy pertinentes al desarrollo que ha venido mostrando nuestra tesista en los capítulos precedentes, articulando, finalmente, a través de la tríada infancia-lenguaje-poder, los elementos configuradores de nuevas “políticas de la verdad” al interior del aula.

En fin, más allá de la estructura que la compone, me parece que estamos frente a una excelente Tesis, un trabajo muy bien logrado, conciso, bien escrito, bien fundamentado, con un manejo bibliográfico adecuado y actualizado, que se hace eco de lo que parece ser una toma de posición crítica frente al modelo escolar. Ahora bien, contrariamente a lo que se podría pensar, esta posición personal no me parece que entorpezca ni condicione el desarrollo ni la lectura de este trabajo, sino al contrario, potencia las ideas otorgándole una sobriedad y madurez narrativa que si ha de convencer al lector, solamente debe hacerlo por la fuerza de la evidencia y los argumentos esgrimidos.

Creo que con esta Tesis Daniela Mujica ha dado muestras de sobra de su capacidad de análisis, su calidad escritural, su autonomía reflexiva y su profundidad filosófica; todo lo cual me permite, sin lugar a dudas, situar este trabajo final de titulación entre los mejores trabajos que me ha correspondido
guiar.

Por todo lo anterior, califico esta Tesis con la nota máxima, 7.0 (SIETE COMA CERO).



Prof. Dr. Juan Pablo Álvarez C.
Profesor Guía

Santiago, marzo 2017

Universidad de Valparaíso
Facultad de Humanidades
Instituto de Filosofía
Carrera de Pedagogía de Enseñanza Media en Filosofía

Valparaíso, 3 de Marzo de 2017

Informe Evaluación Profesor Informante

TESIS: RELACIONES DE PODER EN LA ESCUELA: EL PROBLEMA DE LA INFANTILIZACIÓN

Tesis para optar al Título de Profesor de Enseñanza Media en Filosofía y a los Grados Académicos de Licenciado en Educación y Licenciado en Filosofía.

Tesista: Daniela Mujica Morales

Profesor Informante: Juan Estanislao Pérez

I. Indicadores de la Evaluación:

a. Planteamiento del Problema: Esta Tesis identifica como problema sustantivo de la escuela contemporánea el poder instalado en su interior, adscribiéndose al concepto de dispositivo tomado de la lectura de Foucault, desde la perspectiva de ser básicamente considerado productor de la subjetividad. A esta concepción de la escuela moderna, se une a continuación la noción de infancia conceptualizada desde el discurso adulto moderno, y en los análisis que hace en torno a ambos conceptos reconoce la importancia del poder en el lenguaje. Unido a la anterior, la tesista establece la innegable función de la escuela como elemento constitutivo básico en la preeminencia y sostenimiento de la racionalidad y el sentido de progreso que la acompaña. En esta línea de análisis resulta relevante el planteamiento que considera la escuela como un dispositivo significativo en la consolidación de la sociedad moderna.

Desde aquí se aprecia que el planteamiento formal que hace la tesista es preciso y pertinente con el estudio que ha desarrollado a continuación, evidenciando una fuerte relación entre el tema base del estudio y el análisis de los antecedentes teóricos en los que se sostiene. Todo el contenido conceptual está bien elaborado según se aprecia en los Capítulos sobre los que elabora esta Tesis.

b. Propósito de Estudio: El propósito del estudio se aprecia en todo el transcurso del desarrollo de la Tesis, estando claramente explicitado y sostenido en un ámbito crítico-reflexivo de muy alto valor. En este aspecto se reconoce que la tesista hace un aporte original y consistente demostrando claro dominio de la temática que aborda en su trabajo.

c. Marco teórico: Las bases teóricas aportadas y discutidas críticamente por la tesista, demuestran un claro y consistente dominio suyo respecto del tema. Hay una ilación que se evidencia en el tratamiento teórico que ella hace a partir de la idea original desde donde surge el trabajo y los autores que selecciona para levantarlo, especialmente se aprecia cuando el lector se encuentra con autores como Comenio, Nadorowski, Kant, Deleuze y Foucault entre otros y el modo en que la tesista los analiza.

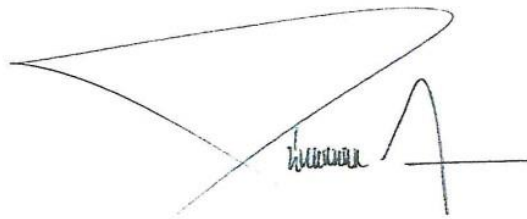
III. Conclusiones:

Esta tesis se caracteriza por su originalidad acompañada de un estilo que se corresponde con la alta escuela; un trabajo de elaboración propio enmarcado por el rigor que se manifiesta en la estructura, en el concepto y en el tratamiento del contenido. Todo ello permite valorar las conclusiones a las que arriba la tesista, las que se desprenden y ajustan claramente del espesor teórico que la tesista ha logrado elaborar.

En general, se aprecia rigurosidad y convicción en la elaboración de esta Tesis y conduce a una alta valoración en torno al futuro desempeño profesional y disciplinario de la tesista.

IV. Calificación de la Tesis.

Según lo planteado, se califica este Seminario con nota 7.0 (SIETE COMA CERO).

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, sweeping initial 'J' followed by the name 'Estanislao Pérez' written in a cursive script.

Profesor Juan Estanislao Pérez
Profesor Informante

Contenido

INTRODUCCION.....	8
CAPITULO I: INFANCIA.....	11
Introducción.....	11
Historia.....	12
Producción de conocimiento sobre la infancia.....	19
Infancia, lenguaje y poder.....	22
Conclusiones del capítulo.....	25
CAPÍTULO II: ESCUELA.....	28
Introducción.....	28
“Didáctica Magna” u orden, progreso y método.....	28
“Conduite des écoles chrétiennes” o disciplina, vigilancia y silencio.....	32
“Émile ou de l'enfance” o dependencia y educabilidad.....	36
Escuela como construcción moderna.....	39
Escuela, conocimiento y poder.....	43
Conclusiones del capítulo.....	46
CONCLUSIONES.....	50
Bibliografía.....	58

Ami familia, que ha estado siempre para mí en este y todos mis procesos; a María, la gran motivación para terminar este proceso con diligencia, y comenzar nuevas aventuras. A Juan Pablo, mi profesor guía; y Daniel Figueroa, uno de los grandes culpables de esta situación.

INTRODUCCION

El presente trabajo se plantea como una modesta contribución a la actual discusión en torno a los modelos educativos desde una perspectiva filosófica y política, recogiendo y articulando los planteamientos que a este respecto han realizado diversos autores, fundamentalmente a partir del siglo XX.

Una de las premisas implícitas de este trabajo es que nos encontramos en un momento de crisis y deslegitimación del actual sistema educativo, en tanto se ha evidenciado con fuerza un desfase entre sus propósitos y sus resultados. Y prueba de ello han sido los fuertes movimientos sociales que se han desarrollado en la última década en crítica al sistema educativo en Chile.

Sin embargo, las crisis son momentos de gran potencialidad en términos de pensar alternativas, para lo cual es necesario aterrizar un diagnóstico, y es en este sentido que apunta lo aquí planteado.

Se presume que es necesaria una comprensión acabada y precisa acerca de los elementos que generan la disconformidad con el actual sistema educativo, lo cual está más allá de uno u otro contenido, más allá de asuntos presupuestarios, técnicos o administrativos. Es aquí necesario analizar cuáles son los roles que hay establecidos en el espacio educativos, y que ideas de sujeto y de sociedad que subyacen a ellos. Ya que es a partir de estas definiciones que se establece todo lo demás.

Se propondrá como problema central de la escuela moderna, identificada como el modelo que opera actualmente de forma más masiva, la forma en que opera el poder en su interior, para lo cual se desarrollará un ejercicio analítico de sus elementos y dispositivos en juego.

En este sentido se adscribirá a la noción de dispositivo, siguiendo la lectura de Deleuze sobre Foucault, a saber, “Lo cierto es que los dispositivos son como las máquinas de Raymond Roussel, según las analiza Foucault; son máquinas para hacer ver y para hacer hablar”(Deleuze, 1990, pág. 155)Refiriéndose a que los dispositivos “iluminan” ciertas dimensiones de aquello sobre lo que operan, a la vez que determinan lo que es posible decir en un determinado régimen de verdad, qué es posible comprender. De modo que los dispositivos son comprendidos aquí como productores de subjetividad.

El objeto central de reflexión es la escuela moderna, sobre la cual se profundiza en el segundo capítulo, a partir fundamentalmente de los aportes que en este sentido realizaron tres autores cuya producción se enmarca entre los siglos XVII y

mediados del XVIII, a saber, Juan Amos Comenio, Juan Bautista La Salle y Jean Jacques Rousseau.

Sin embargo antes de abordar a la escuela propiamente, en el primer capítulo se presentará un antecedente clave para su configuración teórica, a saber, la infancia construida a partir del discurso moderno adulto. Ahí se planteará la tesis de que la infancia no es meramente una etapa del desarrollo humano, sino una construcción histórico-política que produce a las/os niñas/os como sujetos potenciales o incompletos, o sea, dependientes, y que se construye fundamentalmente a partir de la modernidad. Esta idea será reforzada mediante una breve revisión histórica de la relación social con las/os niñas/os en la historia occidental. Al proceso de subjetivación, mediante el cual se produce la invalidación de las/os niñas/os y la internalización de las/os mismas/os de su condición de dependencia hacia las/os adultas/os llamaremos infantilización.

Al vincular este capítulo con el segundo, el puente se establecerá a partir de la necesidad que supone la infancia para la escuela, ya que se planteará que es la infancia la que genera la necesidad y la legitimidad de la escuela. Al anular a las/os niñas/os mediante el proceso de infantilización, se justifica su obediencia a la estructura escolar.

La relación puede plantearse esquemáticamente a partir de las diadas conceptuales infancia-dependencia escolaridad-obediencia.

Tanto el análisis de la infancia como el de la escuela moderna se encuentran atravesados por el rol que juega el poder en torno al lenguaje, y en última instancia en torno al conocimiento, a la verdad. En cada capítulo se establecerá un vínculo entre estos objetos (infancia y escuela) con el lenguaje y la verdad respectivamente. Posteriormente se establecerá un vínculo más general en las conclusiones.

Por otro lado, en el segundo capítulo también se desarrollará la función de la escuela en relación al proyecto moderno, en relación a la supremacía de la racionalidad, y la voluntad de progreso. La escuela opera como un vehículo clave del proyecto moderno, en tanto se legitima como la forma más válida de educación, que no sólo se ocupa de la transmisión de conocimientos, sino de patrones culturales, posicionando la cultura moderna europea como la mejor, si no como la única.

En las conclusiones se abordará finalmente la tesis según la cual la infancia representaría una continuidad más que un quiebre con la adultez, en tanto ambas etapas estarían caracterizadas por la dependencia y la obediencia, trasladando la

dependencia epistemológica y ética que significa la escuela para las/os estudiantes, por la dependencia económica que representa el trabajo para las/os adultas/os, en cualquier caso, el elemento común es la ausencia de pensamiento autónomo. En este sentido se recogerá la tesis del “escolar envejecido” planteada por Foucault. Se plantea entonces una breve analogía entre la forma en la que opera el poder en la escuela y cómo esta misma forma se proyecta fuera de ella.

Luego, dada la articulación que permite la infancia de los elementos de la escuela moderna, a saber, el estudiante, el currículum, el profesor, etc. Se la identifica como un elemento básico de las relaciones de poder en su interior, y por lo tanto uno de los elementos en los que hay que poner particular cuidado al momento de pensar otros modelos educativos, y por ende, otras formas de sociedad.

CAPITULO I: INFANCIA

Introducción

En lo que sigue se hará una caracterización del concepto de infancia construido y utilizado usualmente en la escuela tradicional moderna, así como las implicancias generales que tiene en términos de la construcción de subjetividad de las/os niñas/os.

Se comienza por este concepto porque se sostiene que es a partir de una determinada construcción del mismo que se articulan las relaciones de poder en la escuela, si bien ella no es la única institución o agente que participa de su construcción. Sin embargo no es posible entender acabadamente cómo se construyen y se sostienen las relaciones de poder en la escuela sin hacer un abordaje apropiado de este concepto, ya que es en base a él que se construyen las relaciones de dependencia entre el “mundo adulto” y el “mundo de las/os niñas/os”, lo cual sería la base de la posición hegemónica de las/os adultas/os respecto de las/os niñas/os, que tiene su manifestación específica en la relación profesores-estudiantes.

Cabe señalar también que cuando se usa el término “niña/o” en vez de “infante” es para hacer la distinción entre el cuerpo no infantilizado, o sea, señalar un estado fisiológico, a diferencia de aquel que ha sido infantilizado, o sea, la significación social del estado fisiológico, entendiendo que en este trabajo se considera la perspectiva que señala la infancia como una construcción social moderna, tesis planteada primeramente por Philippe Ariés. De modo que se hace el alcance de que en caso de hablar, por ejemplo, de la “infancia en la época clásica”, se estaría haciendo una interpretación de la relación con las/os niñas/os en la antigüedad a partir de un concepto que no es propio de esa época, sino que es posterior.

Historia

La valoración y el significado de la primera etapa de la vida humana ha sufrido varias transformaciones a través de la historia, y aún hoy sigue transformándose. A efectos de este trabajo resulta relevante exponer cuáles han sido estas transformaciones, ya que ello contribuye a fortalecer la idea de que la infancia como se entiende actualmente en occidente es un producto histórico, y no una característica esencial o biológica de la especie en esa etapa del desarrollo. Por lo que en lo que sigue se hará un breve repaso de ciertos momentos que se consideran relevantes en la evolución histórica de la niñez, al menos hasta el siglo XX.

Comenzando por la edad Antigua, en la Grecia arcaica, por ejemplo, existía un “afán de los adultos en quemar cuanto antes la etapa infantil, considerada inútil y sin valor.” (Delgado, 1998, pág. 26) Particularmente en Esparta, como es sabido, el trato hacia las/os niñas/os era particularmente violento, según señala Buenaventura Delgado

“Nada más nacer, los niños eran lavados con vino para conocer su resistencia. Posteriormente eran examinados por una comisión de expertos, que dictaminaba si merecía o no la pena dejar vivir al recién nacido. Los débiles y defectuosos eran arrojados a las llamadas *Apóteyas* (literalmente <<expositorios>>) (...) Ni se les ponían fajas ni se atendían sus llantos y miedos en la oscuridad de la noche. Si sobrevivían, les esperaba la vida triste de los cuarteles (...)” (Delgado, 1998, págs. 27-28)

En la sociedad latina tanto las/os hijas/os como la esposa estaban bajo el poder del *paterfamilias*, expresado en la *patria potestad*. Cabe señalar que “las niñas romanas contraían matrimonio hacia los 12 años” (Delgado, 1998, pág. 44) lo que actualmente en Chile sería ilegal, y un acto de pedofilia. Además el *paterfamilias* poseía derecho de vida y muerte sobre sus hijas/os, y podía responsabilizarlas/os de sus actos delictivos cuando como padre no quería asumir las consecuencias de los mismos. Podía incluso abandonar a sus hijas/os en determinados espacios públicos, luego de lo cual podían ser recogidos por otras/os, o morir de hambre, frío o atacados por animales. Se podría decir entonces, sin mayores problemas que en la Edad Antigua la vida de las/os niñas/os no era una vida igual de valiosa que la de un/a adulta/o.

Como señala Eduardo Bustelo, siguiendo a Agamben:

“(…) los griegos no tenían una sola palabra sino dos para denotar la vida. Por un lado estaba la *zoé*, que expresaba la vida pura, el simple hecho de vivir, la *nuda vita* (vida desnuda) como vida fuerza o vida biológica, y por otro lado el *bios*, la vida relacional que implica el lenguaje, la política y la ciudadanía. En el caso de la infancia uno podría resumir la *zoé* en sobrevivencia y el *bios* en la ciudadanía y la política” (Bustelo, 2011, pág. 24)

Aplicando dichos conceptos a lo planteado más arriba, podríamos plantear que en la Edad Antigua no era la *zoé* lo que tenía valor, por lo que se podía disponer de

ella libremente; sino la *bios*, y el acceso a ella estaba regulado mediante un control biopolítico del cuerpo de las/os niñas/os, en tanto la biopolítica

“(…)trata de la muerte y de quienes acceden a la vida, y de cómo, una vez en ella, [la biopolítica] intenta mantenerlos en la *zoé* como sobrevivientes a los que se puede inhibir o regular el desarrollo de la ciudadanía y su acceso a la política (...) esto se expresa principalmente a través de una acción directa como supresión de la vida, y como control mediante la sutil imposición de una visión que oculta un orden social y político opresivo”(Bustelo, p.34)

Sin embargo, hay que reconocer que durante este periodo también hubo quienes plantearon otras formas para el proceso educativo, o sea, otras formas posibles de la relación de las/os adultas/os y las/os niñas/os en los espacios de aprendizaje, tales como Quintiliano y Cicerón en Roma, que plantearon por ejemplo el rechazo de la violencia en los procesos de enseñanza, educar con cariño, la educación como proceso vital, que no hay que aburrir a las/os estudiantes, que éstas/os prefieren el juego al estudio, etc. De modo que si bien no se desconoce la existencia de estos planteamientos, también es importante señalar que no fueron esas ideas las que configuraron los espacios de enseñanza que operaron en la antigüedad; y ejemplos similares pueden darse para otras épocas de la historia.

Una modificación importante ocurre al llegar la Era Cristiana, ya que la vida en sí se vuelve un valor que hay que resguardar, lo que implicó un cambio importante en relación a la biopolítica de la infancia, ya que a partir de la proclamación de la igual dignidad de todos los hombres y mujeres, las/os niñas/os, en tanto humanos vivientes, tenían la “misma dignidad” que los adultos por lo que se hace una defensa férrea de la vida de los recién nacidos, en el marco de los valores cristianos del amor al prójimo, de la dignidad humana, de que todos son hijos de Dios, etc. En otras palabras, la *zoé* se vuelve un valor en sí mismo, de modo que el control biopolítico se traslada del acceso a la vida, a la regulación de la *bios* fundamentalmente. Esta transformación del valor de la vida de las/os niñas/os podríamos señalarla como una de las más importantes de la Edad Antigua en relación a la infancia.

En la Edad Media, sin embargo, no hay una particular preocupación por la infancia como tal, más allá del respeto por su vida (*zoé*), y la instauración de la cosmovisión cristiana en la sociedad, para lo cual la educación juega un rol fundamental en la formación del “hombre nuevo” centrado en la espiritualidad, pero dicha formación estaba enfocada fundamentalmente hacia las/os adultas/os. En este sentido, si bien en esta época no se aborda en profundidad la infancia, sí se encuentran aquí importantes antecedentes para la conformación de la posterior escuela moderna, que si bien difiere bastante con las escuelas catedralicias, vale la pena señalar.

La relevancia de lo espiritual, por ejemplo, implicó un desinterés por lo corpóreo, lo material y lo práctico,

“la orientación de la cultura medieval, que quiso concentrarse en los aspectos espirituales del hombre ignorando o pasando por alto los considerados como terrenales, materiales o prácticos. Por lo tanto, así como se descuidaba la investigación científica que aparecía como dirigida hacia aquel mundo exterior al que estaba ligada la sensibilidad, o sea, la parte peor y pecaminosa del hombre, de la misma forma se descuidaba o negaba en la educación todo aquello que pudiese sustraer la atención de la meditación interior para llevarlo a considerar estudiar y a preocuparse por lo externo, corpóreo y mundano” (Abbagnano & Visalberghi, 2007, págs. 140-141).

Además, el acceso a la vida política se encontraba estrictamente mediado por la doctrina cristiana, que establece claramente lo correcto y lo incorrecto; siguiendo la lectura de Abbagnano y Visalberghi sobre San Agustín “En la educación en este sentido el verdadero y único maestro es la Verdad, o sea, Dios en la persona de su verbo, es decir, de Cristo” (Abbagnano & Visalberghi, 2007, pág. 148). Se le restaba importancia al conocimiento de las “disciplinas liberales”, cuya función correspondía más bien a facilitar el entendimiento de la fe cristiana. La fe establecía los límites de la razón, “La verdad revelada contenida en los libros sacros y las definiciones dogmáticas de la Iglesia es la *norma* de la investigación escolástica (...) [por ejemplo] *Auctoritas* es la decisión de un concilio, un dicho bíblico, la opinión de un Padre de la Iglesia, y vale como principio de investigación o como punto de referencia en la solución de un problema” (Abbagnano & Visalberghi, 2007, págs. 155-156)

Posteriormente, durante los movimientos culturales propios de la Edad Moderna se da otra serie de transformaciones respecto a la representación de la niñez. Durante el Renacimiento comienza un paulatino reconocimiento de la individualidad de las/os niñas/os, y el hecho de que cada una/o es distinto, “y que posee determinadas cualidades y aptitudes que deben ser desarrolladas por la educación” (Delgado, 1998, pág. 110), a diferencia de la educación anterior, que formaba de distinta manera a príncipes, burgueses, campesinos, etc. Además se extiende la idea de que la educación debía ser para todas/os, si bien la cobertura universal de la educación es un logro muy posterior.

Anteriormente la educación no se basaba en las aptitudes personales, sino en el estamento en el que se nacía, determinado por la ocupación de los padres, o sea, a la condición de clase. Podría inferirse entonces que a partir de este periodo comienza a reconocerse a las/os niñas/os en su condición de individuos/os, con potencialidades, y que no tenían que aprender únicamente lo que hubieran aprendido sus padres en el marco de sus ocupaciones. Si bien es altamente cuestionable que efectivamente el desarrollo educativo de las/os niñas/os haya dejado de estar predeterminado por su condición socioeconómica, al menos se plantea la necesidad de ello en términos de discurso.

De acuerdo a esta nueva concepción, la primera misión sería *descubrir* las aptitudes de las/os educandas/os. Me parece importante apuntar (sobre todo porque la idea de *descubrir* aptitudes sigue vigente en muchos establecimientos educacionales) que por la manera en que opera en la escuela tradicional, sigue siendo una prerrogativa de las/os adultas/os y profesoras/es sobre las/os estudiantes. Porque son ellas/os quienes identifican cuáles son esas aptitudes, y por lo tanto en qué áreas debe desarrollarse esa/e estudiante, independientemente de la opinión del/la misma/o al respecto. Además se presupone que estas aptitudes están predeterminadas "naturalmente". Como señala Buenaventura Delgado:

"Durante el renacimiento, en cambio, todos los tratadistas coincidieron en subrayar las cualidades individuales de cada uno de los educandos. No todos sirven para las mismas cosas. Unos están mejor dotados para unas profesiones que para otras, por lo que el primer cuidado de padres y maestros será descubrir las aptitudes de cada uno para que puedan *orientarles en la profesión adecuada*. En este sentido se recuerda la sentencia de Aristóteles *alii ad alia apti nati sumus*, es decir, << cada uno ha *nacido* para cosas distintas>>" (Delgado, 1998, págs. 110-111)¹

O sea, si antes se les reconocían las diferencias de clase al momento de acceder a la educación, ahora esas diferencias son reemplazadas (o complementadas) por diferencias biológicas o "naturales".

Por otro lado, en el periodo Barroco, a partir de la gran cantidad de conocimiento disponible, heredado tanto de la Edad Media como del Renacimiento y engrosado por las noticias provenientes desde América y Oriente, surge la necesidad de organizar esa información, para lo cual se desarrollan distintas propuestas. A partir de la organización y selección del conocimiento "La pedagogía se esforzó por hallar un método de enseñanza seguro y eficaz, capaz de discriminar la diferencia en el modo de ser de cada uno y de transmitir con eficacia los conocimientos" (Delgado, 1998, pág. 127). Este esfuerzo fue realizado tanto por los Jesuitas, como por Juan Comenio (de orientación protestante), John Locke y otros intelectuales y pedagogos de la época. Ahora bien, los productos de estos esfuerzos fueron esquemas de transmisión de conocimiento más bien rígidos, que de todos modos, al ser apuestas metodológicas centradas en la *transmisión* de conocimientos, mantuvieron la condición del alumno pasivo, receptor.

Esto último contrasta de alguna manera con lo planteado más arriba en relación al reconocimiento de la individualidad de las/os niñas/os planteado en el Renacimiento, en tanto a sus capacidades, ya que si sus capacidades son diferentes, difícilmente se logrará que se desarrollen en aquello para lo que son buenas/os si todas/os deben aprender lo mismo. Comienza aquí una tensión aún presente en la educación, entre el reconocimiento de la individualidad y el proveer

¹ Las cursivas son mías, excepto la expresión latina.

ciertos conocimientos estandarizados, pero sobre este punto profundizaremos más adelante.

Durante la Ilustración “Políticos y pensadores aceptaron el principio de *igualdad de educación*, principio que hay que entender en el sentido de <<adecuado a cada clase social y en función de las necesidades e intereses del Estado>> (...) A los campesinos, mercaderes e industriales habría que darles la instrucción necesaria para que produzcan más y mejor, siempre en función de los intereses sociales” (Delgado, 1998, pág. 139) Como resulta evidente, esta idea de *igualdad de educación* difiere de lo que actualmente se entiende por eso. Aludiendo a un lugar común, pudiera plantearse que la igualdad de educación en la actualidad se refiere a que todas/os las/os niñas/os puedan acceder a la educación, y que sea de buena calidad para todas/os. La señalada en la cita, sin embargo, no propone la misma educación para todas/os, lo que no es negativo en sí mismo, pero plantea que las diferencias entre una y otra se deben a la clase y al tipo de trabajo que se desempeñe, en función de las necesidades del Estado, sin tener en consideración los intereses y necesidades de las/os individuos/os o de determinadas comunidades.

En esta época Rousseau plantea el principio de que las/os niñas/os y las/os adultas/os son distintos; ya que un/a niña/o nace “...débil y dependiente en todo de los demás (...) Necesita crecer y aprender todo, puesto que nacemos con la capacidad innata de aprender, pero con la mente en blanco, ignorantes y sin saber nada.” (Delgado, 1998, pág. 143). A diferencia de las/os adultas/os que no sólo poseen dicha capacidad de aprender, sino que ya han hecho uso de ella y se encuentran capacitadas/os para valerse más por sí mismas/os.

Respecto a la moral de las/os niñas/os, de acuerdo a la lectura de Buenaventura Delgado, Kant plantearía que éstos, al nacer, no son ni buenos ni malos, y que es necesario que aprendan a pensar, para que luego actúen en base a sus principios. De modo que aún no se encuentran dotadas/os de un razonamiento que les permita generar su propio plan de conducta, por lo que debe ser impuesto externamente (por las/os adultas/os). Así, la disciplina juega un rol fundamental en términos de eliminar la barbarie en las/os niñas/os. Señala que en esta etapa “La falta de disciplina es mal mayor que la falta de cultura; esta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca” (Delgado, 1998, pág. 145) si no es durante la infancia.

Kant reconoce la dificultad presente en la educación respecto a encontrar el equilibrio entre libertad y coacción, o sea, entre permitir que las/os estudiantes aprendan a pensar por sí mismas/os, y regular su conducta. Sin embargo opta por ubicar la libertad al final del proceso. “El objetivo de la educación consiste [según

Kant] en enseñar al niño a obedecer las máximas o principios escolares, que con el tiempo se convertirán en sus propias normas de conducta reguladas por la razón” (Delgado, 1998, pág. 147) Por supuesto esa postura asume que las normas escolares son necesariamente las más adecuadas, o sea, guiadas por la razón universal. De modo que si bien aboga porque las/os estudiantes aprendan a pensar, ya tiene en mente el resultado correcto. Finalmente lo que nos plantea es que en determinado punto de la formación ya no será necesario *decirle* a el/la niña/ocómo debe comportarse, sino que ya lo sabrá. No porque haya desarrollado un criterio ético propio, sino porque al final del proceso ya tendrá internalizados los criterios impuestos por la escuela. La libertad a la que refiere Kant entonces sería estar guiado por la razón universal.

En relación a la internalización de máximas escolares es pertinente recordar las palabras de Bustelo en relación a la regulación del comportamiento mediante dispositivos de poder:

"El poder no podría tener un control efectivo de toda una sociedad sino es haciéndose parte vital del comportamiento a través de valores y normas que todo individuo internaliza en formas que parecen propias (...) el paso de una sociedad disciplinaria a una sociedad de control pasa por la interiorización de un dispositivo disciplinario que cumple el rol normalizante de las prácticas cotidianas " (Bustelo, 2011, pág. 60)

Según lo planteado por Kant, este dispositivo correspondería a la ética, a una determinada forma de razonar, de generar nuestro plan de conducta.

Como es posible evidenciar, y siguiendo lo planteado por Mariano Narodowski, en la modernidad ocurre que “el niño comienza a ser percibido como un ser inacabado, carente y por tanto individualizado, producto de un recorte que reconoce en él necesidad de resguardo y protección” (Narodowski, 1994, pág. 31) Al definirlo como un ser con capacidades y actitudes que deben ser *descubiertas* y *desarrolladas*, carente de conocimiento y de moral, todo lo cual debe ser provisto y gestionado por las/os adultas/os, se consolida en la modernidad la relación aún indisoluble entre infancia y dependencia.

Y la transformación de este sentimiento respecto a la infancia estaría directamente vinculada a la extensión de la escolaridad, siendo ella entonces no sólo tributaria de la infancia, sino más bien su productora. Además la escolarización extrae a una parte importante de la población de la vida familiar cotidiana, ya que “El nacimiento de una infancia moderna trae de suyo el necesario alejamiento del niño con relación a la vida cotidiana de los adultos” (Narodowski, 1994, pág. 54) La escuela extirpa a las/os niñas/os de la anterior vida tradicional familiar.

El aislamiento de las/os niñas/os del mundo adulto tiene el objeto de enseñarles “lo necesario” para desenvolverse adecuadamente en sociedad. La creación de la

infancia, en base a la idea de la incompletitud de las/os niñas/os justifica luego el que se requiera un “entrenamiento” para vivir en sociedad.

Ya entrados los siglos XIX y XX existe una proliferación de disciplinas e instituciones abocadas a la experimentación e investigación relacionadas con la infancia y la educación que nos permite hablar de una cientifización de conocimientos relativos a las/os niñas/os, tales como las escuelas de ciencias de la educación, la educación diferencial, el taylorismo, etc. Llegando incluso a plantearse posteriormente la *paidología* como el "estudio de las ciencias del niño" (Delgado, 1998, pág. 189), con la intención de autonomizar los estudios relativos a las/os niñas/os de la psicología y la pedagogía, si bien no logró consolidarse como tal.

En síntesis, podemos identificar los siguientes puntos de inflexión en la Historia de la Infancia: Primeramente la transformación del valor de la vida de las/os niñas/os, la cual se vuelve necesario resguardar; posteriormente el reconocimiento de las/os niñas/os como individuos/os con capacidades y aptitudes diferentes entre sí (para qué son buenas/os); la regulación de su accionar en términos éticos (cómo deben actuar), y su aislamiento del mundo adulto a través de la reclusión en la escuela. Todo esto en el marco general de la idea de que las/os niñas/os son sujetas/os inacabadas/os. Dependientes de las/os adultas/os.

Por otro lado podemos resaltar que el segundo punto de inflexión acerca de la infancia, o sea el reconocimiento de las/os niñas/os como individuos/os con diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje, etc. Y la reflexión y teorización acerca de las posibilidades e implicancias de ello en la articulación de la relación del “mundo de las/os niñas/os” y el “mundo de las/os adultas/os”, ocurre durante la Edad Moderna, por lo que este abordaje tiene apenas 300 años de desarrollo.

En el siguiente apartado se abordarán algunas de las áreas de producción de conocimiento sobre la infancia, desarrollados fundamentalmente durante la Edad Contemporánea.

Producción de conocimiento sobre la infancia

Cabe señalar que la construcción de la infancia es condición necesaria de la existencia y proliferación de los discursos que la toman como objeto, como la pediatría, la psicología infantil, etc. Que se abocan específicamente a esta porción del ciclo vital humano, superando los ensayos o manuales acerca de la educación de las/os niñas/os, para pasar a la producción de conocimiento “científico” acerca de la infancia.

Además, dada la creación de espacios para las/os niñas/os, fundamentalmente el espacio escolar, ocurre a su vez el desarrollo de una especialización de conocimientos relativos al control del ambiente de las/os niñas/os por parte de las/os adultas/os, que, contrariamente a los padres, están profesionalmente dedicados a esos menesteres.

Es interesante señalar que varios de los investigadores y teóricos de la infancia tenían formación disciplinar en el ámbito de la medicina (médicos, psicólogos, etc.) Por ejemplo María Montessori, médico inventora del “método Montessori” de enseñanza, James Cattell psicólogo inventor de la psicometría, Alfred Binet (psicólogo) y Theodore Simon (psiquiatra) inventores del test de inteligencia Binet-Simon, Sigmund Freud, médico neurólogo padre del psicoanálisis, etc. De modo que el ámbito de la escuela, desde su complejización como espacio de experimentación, de formación e incluso como objeto de estudio, ha estado permeado por profesionales de la salud y por la medicina, tanto porque profesionales del área prestaban servicios a escuelas, como porque desarrollaron teoría educativa o sobre la infancia.

El fortalecimiento de la pediatría y las preocupaciones nutricionales e higiénicas en que se desarrollaba la infancia contribuyeron no sólo a una mayor conciencia de las/os padres, sino a la adopción de medidas para la mejora de estas condiciones por parte de entidades estatales.

Una de las medidas, además de los centros en que se daban consultas y alimentos gratuitos a las madres de escasos recursos junto con sus hijas/os, fue la incorporación de médicos a las escuelas. De este modo el sistema médico encuentra, a partir del siglo XX su razón para incorporarse en el sistema educativo a partir de la necesidad básica de preservar la vida de las/os estudiantes. Ya que a comienzos del siglo XX la escuela pública misma era un factor que aumentaba las enfermedades entre sus estudiantes, algunas de las cuales pasaron a formar parte de la categoría de *enfermedades escolares*, debido a las condiciones de los establecimientos, y a los malos hábitos de las/os miembros/os de las comunidades escolares; que propiciaban tanto la aparición como la transmisión de enfermedades.

Si bien este rol pueda persistir en la actualidad, al haber disminuido significativamente la mortalidad infantil, ahora la medicina encuentra otras razones para permanecer dentro de la escuela, por ejemplo, el tratamiento de *estudiantes disfuncionales* al sistema educacional; momento en que opera la patologización y la medicalización de las/os estudiantes que tienen comportamientos distintos a los esperados y/o requeridos por el establecimiento.

Con el desarrollo de la psicología infantil, fundamentalmente a partir de Piaget se plantea una diferenciación de etapas de desarrollo dentro de la infancia, en las cuales varían las capacidades de aprendizaje.

En ese mismo campo, también son de suma relevancia los aportes hechos por Freud, a través del psicoanálisis respecto a la sexualidad infantil. Ámbito que se encontraba absolutamente anulado en las/os niñas/os. Antes de Freud se les consideraba sujetas/os sexuadas/os carentes de prácticas sexuales. Como señalan Bofil y Tizón: "El psicoanálisis está lejos de la visión de la infancia como periodo de pureza, en el que no pasa nada, en el que los niños no se enteran de nada, el periodo sin conflictos, sin problemas, sin vivencias, y manifestaciones sexuales y agresivas" (En Delgado, 1998, p. 204). Es a partir del psicoanálisis que se toma conciencia de que las primeras experiencias, así como el ambiente en el que éstas ocurren, son de gran relevancia para el desarrollo posterior de las/os individuos/os. A partir de la explicación de la personalidad y comportamiento de las/os adultas/os en base a sus primeras experiencias, se le da una relevancia mucho mayor a esta etapa de la vida, al caer en cuenta de que de ella dependerá el tipo de adultos que habrá después.

La economía por su parte, tampoco ha ignorado a la infancia. El modelo económico capitalista en particular ha producido un discurso acerca de la infancia, en torno al ámbito que más le interesa: el infante consumidor. A este particular formato del capitalismo, Bustelo denomina "capitalismo infantil", refiriéndose a la mercantilización de niñas/os y adolescentes como consumidores o generadores de consumo, ya que las/os niñas/os son además efectivas/os inductoras/es del consumo de las/os padres. Y en este sentido otorga gran relevancia a los medios masivos de comunicación y la industria cultural, en tanto ellos son los "(...) órganos principales del biopoder porque, como expliqué, configuran la subjetividad de la infancia, los intereses y los valores socialmente significativos así como los códigos para entender el mundo y, sobre todo, para conocer cómo ingresar y permanecer en el orden capitalista" (Bustelo, 2011, pág. 86) Como es posible inferir, Bustelo otorga incluso mayor relevancia a la industria cultural y los medios de comunicación masivos que a la familia o la escuela como agentes productores de infancia.

En el ámbito jurídico se han aprobado leyes y convenios internacionales con el principal objetivo de “proteger la infancia” y convertir a las/os niñas/os en sujetas/os de Derecho. Siendo entre ellas la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) de 1989, una de las más importantes, y con mayor adhesión internacional (191 países) (Bustelo, 2011, pág. 103) Si bien la eficacia con la que ha logrado su objetivo es bastante cuestionable.

El rasgo común de todas estas disciplinas y desarrollos discursivos en torno a la infancia, más allá de sinnúmeras disimilitudes teóricas es que pautan normalidades y patologías; progresos y regresiones; beneficios y perjuicios en lo atinente, en primer término, a las acciones emprendidas por los profesionales del cuidado infantil y, en segundo término, a las respuestas dadas por los niños a esas acciones. De modo que antes de aprender a ser adulto se aprende a ser niño.

Y, además de establecer normalidades y patologías respecto de la infancia, toda la producción discursiva, particularmente la pedagógica, se pondrá como meta el intentar demarcar tanto los límites entre la infancia y la adultez como los deberes y derechos que les atañen a cada uno de estos sectores en que ahora la población queda dividida.

Infancia, lenguaje y poder

*“El lenguaje no es sólo algo que tenemos,
Sino que es casi todo lo que somos” Larrosa y Skliar*

Infancia es un término de origen latino, constituido por la preposición privativa “in”, y “fari” que significa “hablar”, por lo que infancia etimológicamente significa “incapaz de hablar” (Coromines, 2008). Como señala Bustelo, el comienzo del hombre es la infancia como experiencia anterior al lenguaje, condición que es preservada a efecto de conservar el poder de las/os adultas/os.

“En el hombre como ser parlante, como ser y lenguaje, el poder queda de lado del habla y, por ello, se pasa muy fácilmente de una situación de silencio *de facto* a una en la cual el silencio se plantea como deber. Así, niños y niñas deben estar callados y su única posibilidad es la de oyentes. Por eso, los adultos sienten seguridad cuando la infancia queda constreñida a la “oscuridad” prelingüística de su comienzo” (Bustelo, 2011, págs. 140-141).

A partir de la definición etimológica, la infancia debiera terminar cuando las personas acceden al lenguaje. Sin embargo, como señala Bustelo en el fragmento anterior, esto no es así. Si bien el límite entre la infancia y la adultez es móvil, ciertamente no se encuentra la frontera en la capacidad de hablar. Porque no se trata sólo de hablar, sino de una *cierta manera de hablar*. El silencio de las/os niñas/os pasa de ser una “incapacidad” a ser un *deber*.

Sin embargo el acceso al lenguaje es en sí un asunto conflictivo, ya que implica el ingreso al mundo desde la perspectiva de las/os adultas/os, según se plantea en la siguiente cita:

“(…) como vimos, hablar supone el dominio del lenguaje e ingresar a éste es problemático ya que la infancia, al entrar en el mundo y en el desarrollo de su subjetividad, se coloca en el punto de captura en el que funciona la teoría de la transmisión. La infancia ingresa a una temporalidad “fijada” que aborta su capacidad emancipatoria. En ese ingreso tienen una influencia muy significativa los padres, los maestros, los jueces y los medios de comunicación como instancias que gravan en la infancia las imágenes representativas del mundo como construcción de los adultos” (Bustelo, 2011, pág. 155)

Al hablar de lenguaje se hace referencia fundamentalmente al ámbito del pensamiento y de la verdad. Entendiendo que el lenguaje posibilita, a la vez que condiciona, nuestro pensamiento, o sea, no se puede pensar sin lenguaje, con un determinado lenguaje no se puede pensar *cualquier cosa*; y no todo lo que se piensa tiene el valor de verdadero. Aquello que es considerado verdadero, son ciertas aseveraciones acerca del mundo y el conjunto de ellas corresponde a lo que llamamos conocimiento. Sin embargo, los criterios en base a los cuales se determina qué tipo de enunciados son verdaderos, son variables. Como señalan Jorge Larrosa y Carlos Skliar “No hay políticas de la verdad que no sean, al mismo tiempo, políticas de la lengua. Los aparatos de producción, legitimación y control del conocimiento son, indiscerniblemente, aparatos de producción, legitimación y control de ciertos lenguajes” (Larrosa & Skliar, 2005, pág. 28). El lenguaje

condiciona lo que se puede pensar, pero es mediante el poder que se asigna valor a lo que se dice. Por lo tanto, el conocimiento, o sea, el conjunto de sentencias articuladas que se consideran verdaderas, es un problema de poder.

Por otro lado, es relevante recalcar que si el lenguaje es condición de posibilidad del pensamiento y de la verdad, sin acceso a él, no es posible producir conocimiento. Lo que implica que las/os infantes están impedidos de producir conocimiento, incluso acerca de sí mismas/os. Si la infancia no puede acceder al lenguaje, a un habla que sea considerada legítima, no puede producir conocimiento acerca de sí misma, de modo que necesariamente los discursos que pretenden representarla son producidos por adultas/os. Esto limita la relación entre infancia y verdad únicamente a la reproducción del discurso adulto. Como bien señala Bustelo “(...) una de las maneras más abruptas de los dispositivos ideológicos que inciden fuertemente en la posibilidad de otro comienzo a través la infancia es la expropiación de la posibilidad de su lenguaje, de manera que se produce una continuidad intergeneracional donde el único lenguaje legítimo es aquel de los adultos” (Bustelo, 2011, pág. 163)

Sin capacidad de autorrepresentarse, la defensa de los derechos de la infancia y la adolescencia queda indefectiblemente en manos de los adultos. Se nos presentan aquí, como dije, varios problemas no menores en esta representación “sin mandato”. Denomino representación “sin mandato” a aquella que se produce cuando los adultos, las autoridades, los organismos de la sociedad civil y el mercado toman decisiones en nombre de la infancia haciendo suponer una representación ni delegada ni demostrable.

La producción de conocimiento sobre la infancia es en sí misma una manifestación de poder, ya que, como señala Foucault, “El poder, lejos de estorbar al saber, lo produce. Si se ha podido constituir un saber sobre el cuerpo, es gracias al conjunto de una serie de disciplinas escolares y militares. Es a partir de un poder sobre el cuerpo como un saber fisiológico, orgánico ha sido posible” (Foucault, *Microfísica del poder*, 1979, pág. 107) Del mismo modo podría decirse que es a partir del poder sobre las/os niñas/os que un saber sobre la infancia ha sido posible.

Es mediante el discurso sobre la infancia que ésta se constituye como una identidad que se sobreimprime a las/os niñas/os, según señala Foucault

“Esta forma de poder se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos. Hay dos significados de la palabra sujeto: sometido a otro a través del control y la dependencia y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete” (Foucault, *El sujeto y el poder*, 1988).

Con ello queda suficientemente explicado cómo la infantilización es un procedimiento de subjetivación en que se produce a las/os niñas/os como infantes, mediante una visión hegemónica de la infancia, que la normaliza y oculta su condición de relación social.

Al ocultarse la infancia como relación social entre niñas/os y adultas/os, se da una apariencia de normatividad e imparcialidad a la visión hegemónica, siguiendo a Bustelo

“La normatividad hace alusión a un “deber ser” cuyo “deber” se impone como práctica discursiva de poder (...) La imparcialidad a su vez se refiere a su supuesto carácter objetivo: coincidencia pura y plena con una realidad ante la cual sólo cabe someterse. En esas condiciones, la distorsión sistemática de mensajes consigue abolir incluso las propias dimensiones a través de las cuales se puede juzgar su deformación y, de ese modo, se vuelve invulnerable a la crítica. La ideología que puede ser expresada en la forma de un discurso, de una política o de un programa, alcanza así su máxima potencia al invalidar su exterioridad (...) “(...) los factores de poder entienden que es durante la infancia cuando se inicia el proceso constructivo de su situación de dominio y el ocultamiento de la relación de dominio se hace más evanescente. Se cumple en este *campo*, como quizás en ningún otro, aquel primado que establece que una relación de dominación para ser efectiva debe permanecer oculta” (Bustelo, 2011, págs. 35-37)

Conclusiones del capítulo

A partir de lo expuesto anteriormente se considera pertinente recalcar o explicitar ciertas aseveraciones acerca de la infancia. La primera es que la infancia es una identidad producto de una construcción histórico-política cuya forma actual se cimienta en la época Moderna; y cuya principal característica es la dependencia hacia las/os adultas/os, basada fundamentalmente en la carencia de lenguaje legítimo (capaz de producir discursos verdaderos) y de poder económico (acceso a la propiedad). O sea, el monopolio de los recursos económicos y de las máquinas de producción de verdades por parte de las/os adultas/os. Y esta carencia se sostiene en afirmar que las/os niñas/os no son sujetas/os completas/os, son sujetas/os *potenciales*. En palabras de Bustelo:

“(...) la infancia como categoría social está sujeta a una forma suprema de violencia simbólica: por ser menor y por ser pobre (...) El niño es un adulto en estado de reducción a una categoría menor o, en su inverso, ser niño es no ser un adulto pleno. Esto introdujo tradicionalmente en la categoría de infancia una asociación casi automática con la incapacidad” (Bustelo, 2011, pág. 163)

La infantilización entonces es un proceso de subjetivación por el cual las/os niñas/os se producen y son producidos como infantes, asumiendo su dependencia hacia las/os adultas/os. Este proceso es constituido por varios agentes, tales como la familia, la escuela, el mercado, los medios masivos de comunicación, etc. Que a la vez que contribuyen a la consolidación de la infancia como identidad de las/os niñas/os, la ocultan en tanto relación social de opresión de las/os niñas/os por parte de las/os adultas/os.

Por lo tanto la infancia es fundamentalmente un mecanismo biopolítico cuyo mayor objetivo es el control de la primera etapa de la vida humana, regulando su acceso a la vida y a la ciudadanía. Posicionándola como un pilar fundamental de las relaciones de poder entre niñas/os y adultas/os.

Es fundamental señalar que en todos los procedimientos de mejora de las condiciones de la infancia, ya sea mediante las modificaciones de los procedimientos de enseñanza, del desarrollo de legislación para su protección, de creación de entidades dedicadas a su bienestar, en ningún momento se da espacio a que las/os niñas/os tomen decisiones respecto de sí mismos, siguen sin tener una voz autónoma. Otras/os hablan por ellas/os, las/os representan. En el mejor de los casos son consultadas/os, se les *da* la palabra, pero sigue siendo una palabra que es administrada en su emisión por parte de un/a adulta/o, profesor/a, etc. Y en cualquier caso, para ser legítima debe ser emitida en ese lenguaje que es el lenguaje de las verdades, el lenguaje de las/os adultas/os.

Se reconoce en lo anterior también la nulidad ética y política de las/os niñas/os, la cual contrasta con la pretensión de que al final del proceso escolar ellas/os sean

capaces de tomar sus propias decisiones, de pensar por sí mismas/os, pero sobre la base de un sistema ético y unas pautas de conducta impuestas por las/os adultas/os.

Es posible percibir, a lo largo del desarrollo del libro de Delgado que, si bien está titulado “Historia de la infancia”, desde el período Barroco hacia adelante, se habla más de pedagogía, de educación, de escuela, que propiamente de infancia. O sea, ya no habla de cómo son las/os niñas/os, sino sólo de cómo se pretendía educarlos. Como dijera también Narodowski “En razón de la infancia culturalmente normal, se entiende la infancia en estrecha relación con la infancia escolarizada, la cual genera discursos aún más específicos” (Narodowski, 1994) Desde la Edad Antigua la idea de infancia (o niñez) ha estado vinculada a la idea de enseñanza, a la preparación para la vida en sociedad. Sin embargo en algún punto esa enseñanza se profesionaliza, y su desarrollo se aísla del resto de la sociedad. El entrenamiento no se realiza *en* sociedad, sino *para* la sociedad.

Es interesante en este sentido señalar que quienes tuvieron ideas más democráticas o progresistas acerca de la educación de las/os niñas/os fueron a su vez intelectuales marginadas/os, en el sentido de que sus planteamientos no lograron posicionarse hegemónicamente como sistemas de enseñanza. En esto pudiera esbozarse brevemente que tiene que ver con que la educación desde que se plantea de manera más formal responde a necesidades de clase. Y que las formas de enseñanza planteadas por estas/os académicas/os que propiciaban la autonomía iban en contra de las necesidades planteadas por las clases sociales dominantes.

La paradoja planteada por la postura de Kant, expuesta más arriba me parece una buena fotografía de cómo se piensa aún hoy la educación, sobre todo en la escuela pública. Existe un discurso respecto de que las/os estudiantes debieran pensar por sí mismas/os, tener sus propias opiniones, ser capaces de argumentarlas, etc. Pero esta postura, tanto en Kant como en la escuela, choca con la mayor relevancia que se le da a la disciplina, lo que implica más la imposición de un criterio externo que el desarrollo de un juicio por parte de las/os estudiantes. Pero Kant además da la clave de esta paradoja, y que me parece que es lo fundamental en la escuela, pero no sólo en la escuela, y es que efectivamente se quiere que las/os estudiantes aprendan a pensar por sí mismas/os, pero no con cualquier principio, no en cualquier dirección, sino que aprendan a pensar por sí mismas/os, de manera tal que actúen del mismo modo en que lo harían si la orden hubiera sido externa, internalizar la norma, y que se ejecute aún en ausencia de quienes la resguardan. Juega aquí un rol importante el paternalismo/maternalismo presente en la educación, el cual en vez de fomentar la autonomía la coarta,

“(…) el paternalismo/maternalismo reproduce una relación, que se pretende protectora, pero es descaradamente asimétrica. El que protege es dueño del poder y la voluntad del “desprotegido” (...) No provoca creciente autonomía como fuente para la expansión de una subjetividad responsable, origen de ciudadanía (...) La dependencia y la cautividad de los niños en una relación de padrinazgo los hace víctimas del despotismo de la benevolencia y de toda clase de abusos” (Bustelo, 2011, págs. 40-41).

En su texto “*¿Qué es la ilustración?*”, Kant señala por ejemplo que “La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro.” (Kant, 1994) Pero incorpora otro elemento, y es que la incapacidad de servirse del propio entendimiento no es exclusiva de las/os niñas/os, sino que puede ser una condición presente a cualquier edad, no es necesario ser un/a niña/o para ser menor de edad (o infante), se puede seguir siéndolo toda la vida. Sin embargo la diferencia que se plantea con lo dicho por Kant es que él responsabiliza fundamentalmente a cada individua/o de no haber tenido la voluntad o el valor de hacer uso de su entendimiento, ya que a su parecer, “La mayoría de los hombres, a pesar de que la naturaleza los ha librado desde tiempo atrás de conducción ajena, permanecen con gusto bajo ella a lo largo de la vida, debido a la pereza y la cobardía”. En este trabajo se le otorgará mayor (no total) responsabilidad de la permanencia de ciertas personas en estado de minoría de edad a los sistemas coercitivos encargados de la formación, fundamentalmente la escuela. La condición de infante no es transformada en la escuela, sino que es reproducida.

La dependencia, o subordinación de las/os niñas/os a las/os adultas/os puede identificarse el ejercicio simple de cuestionarse acerca de cuál es el espacio que tienen la libertad o la autonomía en la infancia.

A través de lo planteado a lo largo del capítulo, es posible evidenciar que a partir de la construcción del concepto de infancia, y la consecuente reclusión de las/os niñas/os a espacios de aprendizaje para su posterior reincorporación a la sociedad de la cual han sido sustraídos, no sólo se plantea la necesidad de un aprendizaje para formar parte de la sociedad, sino que además, antes de eso, se debe aprender a ser infante. Se debe aprender a ser infante para poder aprender a ser ciudadano.

CAPÍTULO II: ESCUELA

Introducción

A partir de la caracterización de la infancia moderna planteada en el capítulo anterior, se procederá a la descripción y análisis de la “escuela moderna”, identificando particularmente aquellos dispositivos que contribuyen a la producción de la infancia.

Para ello se revisarán algunos de sus antecedentes teóricos a partir de los autores Juan Amos Comenio, Juan Bautista La Salle y Jean Jacques Rousseau, cuya producción se enmarca entre los siglos XVII y mediados del XVIII. Dado que a partir de la articulación de los elementos con los que cada uno contribuye se entrega un buen panorama para un análisis general de la escuela como construcción propia de la Modernidad, centrada en el desarrollo de la racionalidad, por medio del orden y el control.

A partir de esto es posible comenzar a delinear cómo el concepto de infancia es el eslabón clave en la articulación de las relaciones de poder en la escuela, lo cual se desarrollará fundamentalmente en relación a la administración del conocimiento por parte de esta institución.

“Didáctica Magna” u orden, progreso y método

La “Didáctica Magna” fue publicada en 1632 por Joan Amos Comenio, nacido en la actual república Checa en 1592. Fue teólogo, filósofo y pedagogo; y es considerado como uno de los padres de la pedagogía.

Comenio tenía varias críticas a las formas de enseñanza anteriores, fundamentalmente producto de su heterogeneidad y desorden. Según él mismo señala, por ejemplo, en relación a los objetivos de aprendizaje, "... no había objetivos determinados ni metas fijas a las que hubiesen de llegar los discípulos en cada año, mes o día y todo era indeciso"(Comenio, 1998, pág. 65), y lo mismo respecto al método "... se empleaban múltiples y variados métodos, diferentes en cada escuela; y cada Preceptor el suyo (...) La diversidad de métodos confunde a la juventud y hace más intrincados los estudios"(Comenio, 1998, pág. 56)

En concordancia con estas críticas, o sea, la falta de objetivos definidos para cada momento del proceso educativo, y la diversidad de métodos de cada profesor y cada escuela; su propuesta pedagógica, plasmada en la Didáctica, apunta en sentido contrario, a saber, a la homogenización y al orden, cuya expresión está presente en los distintos elementos que se revisarán a continuación.

Según Comenio, el objetivo principal de la educación es el desarrollo de la racionalidad, la cual considera como la característica específicamente humana, cuya esencia consiste en la capacidad de dotar de orden aquello que aparece caóticamente. Siguiendo este razonamiento, la racionalidad sería la esencia de lo humano, y el orden la esencia de la racionalidad, por lo que el orden sería la manifestación más específica o precisa de la esencia humana. Es por esto que la Didáctica Magna apunta a su vez a dotar de un orden a las actividades relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje, justamente con el objetivo de desarrollar la racionalidad.

Para Comenio *"Ser criatura racional es ser observador, denominador y clasificador de todas las cosas; esto es, conocer y poder nombrar cuanto encierra el mundo entero, como se dice en el Génesis 2.19"*(Comenio, 1998, pág. 7). El autor admite por lo tanto que todo cuanto existe es susceptible de ser sometido a este procedimiento, de modo que la racionalidad, o sea, esta capacidad de dotar de orden, tiene consecuencias importantes para el conocimiento, según señala Narodowski

“La enumeración completa y la ubicación inmediata de cada elemento enumerado en un lugar de la serie habla de la capacidad del modelo de cerrarse sobre sí mismo. El orden en todo, en consecuencia, provoca el conocimiento absoluto de cada parte y relativo al punto que le es estipulado en la secuencia.”(Narodowski M. , 1994, págs. 46-47)

Al ser el conocimiento absoluto el producto del orden en forma de serie completa, que avanza en complejidad, la gradualidad es también un elemento fundamental en la propuesta comeniana, y tanto esta idea como la de orden se encuentran presentes en sus “Fundamentos de la facilidad para enseñar y aprender”, contenidos en la Didáctica Magna, entre los que señala que debe procederse de lo general a lo particular, de lo más fácil a lo más difícil, despacio, y todo por el mismo método, principios que en términos generales se encuentran aún presentes en el pensamiento pedagógico.

A partir de la idea de gradualidad, Comenio logra no ocuparse de la infancia en tanto tal, o sea, como una particular esencia, sino como el punto de partida de la serie que corresponde al desarrollo humano. En su obra

“La infancia es una inferencia; una conclusión del razonamiento que, habiendo ordenado los pasos secuenciales hacia la plenitud, vislumbra uno inicial que es el más simple, el inferior (...) La infancia supone mayor capacidad para aprender porque nada hay todavía aprendido (...) El recorrido posee un final predeterminado, constituido por la completitud, por lo que se infiere que, seguramente, haya un único inicio posible: la falta y, recíprocamente, la capacidad. Comenio instala en la pedagogía a la inmadurez como conclusión necesaria y obvia de la existencia de la madurez” (Narodowski M. , 1994, págs. 47-48)

De modo que si bien no le atribuye a la infancia una esencia, sí le asigna ciertas características producto del lugar que le correspondería en la serie, por lo que igualmente la universaliza, así como al resultado final que debiera alcanzarse. El

autor supone por lo tanto un desarrollo lineal, progresivo de las personas, en que la diferencia entre niñas/os y adultos/os sería una diferencia de *grado*. Esta idea es una de las premisas del sistema pedagógico comeniano.

Luego de que todo cuanto existe ha sido ordenado y clasificado por medio de la razón, surge el problema de la transmisión ¿Qué, cuánto y cómo debe enseñarse en la escuela? Dado que sería imposible abarcar todo el conocimiento en los años dispuestos para la escolaridad, Comenio responde a esta pregunta planteando el Ideal pansófico cuyo objetivo es “enseñar todo a todos”, incluyendo mujeres y hombres, ricos/os y pobres, etc., señalando que “...debemos ser enseñados e instruidos acerca de los fundamentos, razones y fines de *las más importantes cosas que existen y se crean*”(Comenio, 1998, pág. 24)². De modo que se trata de enseñar “un poco de todo a todos”, a partir de lo cual se sigue la universalización del currículum, que cumpliría con la función de entregar conocimientos generales y rudimentario a toda la población.

El currículum universal se sostiene sobre la base de la primacía de la razón como característica esencialmente humana, a partir de la cual es posible producir conocimiento absoluto acerca del mundo, mediante la aplicación del orden a la realidad. Luego, se considera, fundamentalmente a partir de Comenio, que el orden es a su vez apropiado para desarrollar aquello que lo produce, a saber, la razón. Justificando de esta forma la relevancia del orden en los procesos educativos.

Y ya que Comenio considera que la diversidad de métodos genera confusión en las/os estudiantes, plantea la necesidad de instalar un solo método para enseñar, y un mismo texto para cada materia. Como señala Narodowski, criticando la posición de Comenio:

“el método didáctico es ordenable; por lo tanto, una ordenada y racional esquematización de los hechos educativos puede mejorar la actividad escolar. Pretensión totalizadora de la pedagogía moderna; omnipotencia de la razón, solamente se necesita disponer las cosas de un método racional para que los resultados sean benéficos”.(Narodowski M. , 1994, pág. 83)

A partir de lo anteriormente mencionado, hay una cristalización en la obra de Comenio, en la cual decanta todos estos planteamientos metodológicos, a saber, el *Orbis sensualium pictus*, publicado en 1658 (cerca de 30 años después que la Didáctica Magna), considerado el primer libro de texto para niñas/os. Esta obra buscaba proveer a las escuelas de libros “panmetódicos”. En él “... el trabajo está distribuido para cada año, cada mes, cada día y aún cada hora...”. Además contenía ilustraciones cuyo objetivo era “traer a la escuela *el mundo tal y como debe ser percibido*. El libro didáctico representa al mundo en imágenes, pero —

² Las cursivas son mías.

lógicamente— en imágenes escolarizadas”³. (Narodowski M. , 1994, pág. 88). La homogenización de los materiales de estudio tiene entonces la característica de condicionar la percepción de las/os estudiantes acerca del objeto de estudio, así como presentar una única visión acerca del fenómeno.

Otra dimensión de la homogeneización o universalización de los procedimientos escolares propuesta por Comenio tiene que ver con la configuración de la relación profesor-estudiante, para lo cual propone la Instrucción simultánea, o sea, que un/a sola/o profesor/a enseñara a varias/os estudiantes simultáneamente, siguiendo la interpretación de Narodowski:

“La instrucción no debe dirigirse a cada alumno por separado sino que debe educarse a todos al mismo tiempo y de una sola vez, la simultaneidad institucional se expresa en su forma más clara cuando el docente transmite saberes al conjunto de los educandos como si se tratara de uno solo de ellos”(Narodowski M. , 1994, pág. 85)

La adopción de esta modalidad de enseñanza genera un contexto particular que posibilita la instauración de nuevas prácticas basadas en la comparación y el ejemplo, como los sistemas competitivos, los promedios, los castigos y premios públicos, etc. Si bien Comenio no dedica tanto espacio en su obra al desarrollo de mecanismos disciplinarios, de igual forma considera que la disciplina es un elemento necesario en la escuela, y que tanto el castigo como el reforzamiento sirven no sólo para la formación del/la individuo/a que los recibe, sino para quienes observan dicha acción. Sin embargo, reserva el empleo de la disciplina escolar para la resolución de cuestiones inherentes "a la corrección de las costumbres", ya que si los problemas acaecen en lo relativo a los estudios, "no es por culpa de los que aprenden, sino de los que enseñan".

Mediante esto último Comenio responsabiliza exclusivamente a las/os profesoras/es de los problemas de aprendizaje. Pero si a esto se suma que, según él, la función de las/os profesoras/es es la aplicación de los métodos “panméticos”, con ello devela que el aprendizaje depende realmente de la correcta aplicación del método, de la cual el aprendizaje sería consecuencia necesaria. Presumiendo por lo tanto que genera el mismo resultado en todas/os las/os estudiantes, las/os cuales no tendrían nada que ver con la forma en que se aplique, asignándoles un rol absolutamente pasivo respecto de su aprendizaje. Ello se refleja en que

“A lo largo de la Didáctica Magna no aparece como propuesta —ni siquiera de un modo indirecto o colateral ningún tipo de evaluación de las actividades emprendidas. Tal es la confianza en el método que los alumnos no precisan ser sometidos a examen si las acciones emprendidas por el educador son las correctas”(Narodowski M. , 1994, pág. 94)

³ Las cursivas son mías.

Hay otro elemento vinculado con el método que no es abordado de manera directa por Comenio, pero que sin embargo está inevitablemente presente en su propuesta, a saber, el tiempo. En función del orden y universalidad del método, el tiempo de la escuela y por ende el tiempo de las/os estudiantes se vuelve un elemento fundamental, ya que al definir un currículum estandarizado, con un método estandarizado, se definen tiempos para su ejecución, operación en que necesariamente se dispone del tiempo de las/os estudiantes.

Comenio propone la homogenización de la totalidad del sistema educativo, mediante lo que Narodowski denomina Simultaneidad sistémica, que se refiere a un elemento adicional a la extensión de la escolarización, a saber, la coordinación de las escuelas, mediante el funcionamiento homogéneo en relación al tiempo y el espacio en que desarrollan sus actividades. Para lo cual plantea que "En cada escuela se siga el mismo orden y procedimiento en todos los ejercicios"

"No solamente todos deben ir a la escuela sino, además, todos deben hacerlo al mismo tiempo. Mismo tiempo en lo que respecta a la edad (recuérdese que a cada fase de la vida corresponde una fase de la escolaridad); mismo tiempo en lo que respecta a la época del año; mismo tiempo en lo que respecta a las horas del día"(Narodowski M. , 1994, pág. 71)

Como consecuencia de ello, se desprende la propuesta del Calendario escolar:

"Sería muy conveniente que todas las escuelas públicas se abriesen y cerrasen una sola vez al año (nuestra opinión aconseja que esto se efectúe en el otoño mejor que en la primavera o en otra época), y de esta manera la labor de cada clase se llevaría a cabo por completo cada año y llegando todos los alumnos al fin a un mismo tiempo (salvo aquéllos cuya torpeza no lo permitiera) pasarían juntos a la clase siguiente (...)"(Comenio, 1998, pág. 128)

De este modo el tiempo de las/os niñas/os debe tener su función y actividad definida para cada momento, desplazando y reduciendo los tiempos de juego y ocio, y normando todas sus actividades en función de su condición de estudiantes. Como señala también Pablo Pineau, "la totalidad de la vida de este niño normal fue escolarizada -v.g. la totalidad de las actividades diarias, como la hora de despertarse, se ordenan en función de la escuela-."(Pineau, 2007, pág. 35) Constituyendo la escolaridad un elemento totalizante de la cotidianidad de estudiantes y profesoras/es.

Y es mediante todos los mecanismos planteados anteriormente que Comenio propone la concreción de la difusión del conocimiento y el desarrollo de la razón, mediante la homogenización y universalización de su visión pedagógica. La normativización de los fines de la escolaridad, que en Comenio ya aparece tan espontáneamente, es típica de la modernidad pedagógica.

["Conduite des écoles chrétiennes" o disciplina, vigilancia y silencio](#)

"Conduite des Ecoles" es un manual educativo escrito por el sacerdote, teólogo y pedagogo francés Juan Bautista de La Salle, publicado en 1704. A diferencia de

Comenio, las directrices pedagógicas planteadas por este autor se enfocan fundamentalmente en el control del comportamiento.

De La Salle obtenemos la introducción de la idea de vigilancia como un elemento esencial de la escuela, la cual "(...)abarca todas las actividades escolares; nada puede quedar hecho sin ser observado y chequeado"(Narodowski M. , 1994, pág. 114) De modo que a partir de La Salle las evaluaciones pasan a tener un rol mucho más preponderante en el proceso de aprendizaje, a las cuales Comenio no prestaba mucha atención. Esto también nos habla de distintos niveles de "confianza" respecto de la efectividad del método, y a la relevancia que otorgan uno y otro al aprendizaje de contenidos y costumbres.

La vigilancia planteada por La Salle pretende una función omnipresente, mediante la cual las/os estudiantes regulen su comportamiento tanto en presencia de las autoridades, como en ausencia de ellas, según el autor señala:

"Ejerced vigilancia tal sobre su comportamiento que les impida cometer la menor falta en vuestra presencia, y les dote los medios de evitar todas las ocasiones cuando estén lejos de vuestra vista"(*Méditations*, 111)" (Narodowski M. , 1994, pág. 114)

El objetivo de esto es provocar en ellos una actitud constante de cuidado frente a lo que pudiera ser considerado una falta. O sea, que internalicen las pautas de conducta consideradas adecuadas por la institución, de modo que, ya sea que estén supervisados o no, regulen su conducta en base a ellas.

La Salle planteaba además la necesidad del orden de las/os estudiantes en el aula,

"Habrà en todas las clases lugares asignados para todos los escolares de todas las lecciones, de suerte que todos los de la misma lección estén colocados en un mismo lugar y siempre fijo. Los escolares de las lecciones más adelantadas estarán sentados en los bancos más cercanos al muro, y los otros a continuación según el orden de las lecciones, avanzando hacia el centro de la clase... Cada uno de los alumnos tendrá su lugar determinado y ninguno abandonará ni cambiará el suyo sino por orden y con el consentimiento del inspector de las escuelas."(La Salle, 2003, págs. 248-249)

Evidentemente tal control de la ubicación de las/os estudiantes en el aula facilita a su vez la vigilancia de las/os mismas/os. Sin embargo, dentro de la estructura de la escuela, la vigilancia se vuelve un dispositivo transversal a todas sus jerarquías, según señala Narodowski:

"Así como el maestro pasa a ocupar el lugar del que mira en lo que respecta a los alumnos, él mismo aparece en la obra lassalleana como objeto de otras miradas (las del director), quien a su vez podrá estar directamente controlado por un inspector (el que no deja de observar, además, a maestros y alumnos)"(Narodowski M. , 1994, pág. 117)

Se instituye así una cadena de vigilancia en la que sus eslabones permanecen unidos en virtud del control que unos ejercen sobre otros. Se instalan así en las instituciones educacionales relaciones de poder sustentadas en la capacidad de

mirar y juzgar. De modo que finalmente tanto la vigilancia como el autocuidado producto de la vigilancia son elementos transversales de la escuela, con sus respectivas distinciones de atribuciones y jerarquías.

La Salle establece además el silencio como un elemento fundamental de la conducta en la escuela, en tanto "El silencio es uno de los medios principales para establecer y conservar el orden en las escuelas. Por eso, todos los maestros harán observarlo exactamente en la respectiva aula, no tolerando se hable sin licencia"(La Salle, 2003, pág. 74). De modo que, el silencio posibilita el orden, a la vez que el orden contribuye a la vigilancia, facilitando identificar cualquier acción que se realice sin autorización.

En relación a la gestión del silencio, La Salle plantea a el/la profesor/a como aquel/la encargada/o de regular el uso de la palabra en el aula, siendo el habla un atributo permanente suyo (aunque igualmente debe usarlo con moderación), mientras que para las/os estudiantes es únicamente una licencia temporal. Luego, el lugar natural que corresponde a las/os estudiantes es el del silencio. De esta forma queda controlada de manera concreta la emisión de su discurso.

El silencio, sin embargo, no se refiere únicamente a la interdicción del habla, sino también al cuerpo, según nos señala Narodowski que "El cuidado de su propio cuerpo por parte de los educandos debe ser tal que de los mismos no puede emanar sonido alguno, ni del cuerpo en movimiento ni del cuerpo estático."(Narodowski M. , 1994, pág. 116)De modo que el silencio exige un control más extenso, un control que incluye la administración del cuerpo.

A este respecto es ilustrativo lo planteado por Pablo Pineau, en relación a cómo la disciplina se involucra necesariamente con la administración de los cuerpos, para lo cual dispone de diversos dispositivos presentes en las escuelas:

"Como en otros procesos disciplinarios, la escuela fue muy efectiva en la construcción de dispositivos de producción de los "cuerpos dóciles" en los sujetos que se le encomendaban. La invención del pupitre, el ordenamiento en filas, la individualización, la asistencia diaria obligada y controlada, la existencia de espacios diferenciados según funciones y sujetos (...)"(Pineau, 2007, pág. 36)

Gracias a esto la pedagogía lassalleana no sólo logra el control de los cuerpos y el consecuente silencio, sino la despersonalización de la educación. Producto de la exigencia de estar en constante silencio y quietud, las/os estudiantes se vuelven un mundo desconocido para el profesor, y un mundo que conocerá sólo en tanto sea necesario, en la medida que la escuela así lo requiera. Para lo cual dicha información debe quedar registrada en el "Catálogo de las buenas y malas cualidades de los alumnos", el cual contenía información detallada acerca de cada estudiante (nombre, desempeño académico, comportamiento, antecedentes familiares, etc.), analogable al actual Libro de Clases.

La Salle se avoca además a la elaboración del docente como un modelo, mediante el establecimiento de ciertas características que debe encarnar quien asuma la tarea de educar, por ejemplo "Osadía, autoridad y firmeza; moderación exterior grave, sabio y modesto; vigilancia, atención sobre sí, prudencia, aire simpático, celo, facilidad en hablar y expresarse con nitidez y orden...(La Salle, 2003, pág. 180). Esto porque en La Salle el/la profesor/a no es sólo el/la encargada/o de aplicar un método y transmitir conocimientos, sino que es un referente de adulta/o, o sea, de aquello en que las/os estudiantes debieran convertirse, a la vez que es su autoridad. La tarea, entonces, es comportarse de manera que genere una determinada imagen suya hacia sus estudiantes, y una relación de respeto y distancia con ellas/os, según señala Narodowski:

“Las palabras, los gestos, la vestimenta del docente, todo debe ser pensado en función de constituir el punto de referencia del que mira, del que controla, del que finalmente puede llegar a castigar. El maestro no debe "familiarizarse con los alumnos" (Ibíd.) no puede hablar livianamente, no debe permitir que los alumnos le hablen sin guardar el debido respeto (Ibíd.)

Es evidente que existe la búsqueda de una imagen de maestro capaz de advertirlo todo, incluso cuando no se encuentra presente. La seriedad del educador es un constituyente principal en la construcción de esta imagen. El maestro debe ser una persona seria porque ésa es la característica central de los adultos. Se exige de él una férrea gravedad exterior; y una moderación plena tanto en las acciones como en las palabras. Su presencia no puede permitir detalles banales "que denoten infantilidad" ni en su conducta ni en sus apariencias. El maestro no ríe ni hace cosas que puedan provocar risas en sus discípulos o en los padres o en los otros maestros.” (Narodowski M. , 1994, pág. 115)

Esta construcción del docente no sólo lo determina como individuo y como ejemplo para sus estudiantes, sino que además produce una distancia insalvable entre ambos, procurando mantenerlos en una condición de inferioridad, según señala Pineau:

“Además de portar las tecnologías específicas, el docente debe ser un ejemplo - físico, biológico, moral, social, epistémico, etcétera- de conducta a seguir por sus alumnos (...) el maestro debía ser un modelo aun fuera de la escuela, perdiendo así su vida privada (...)el docente se presenta como el portador de lo que no porta el alumno, y el alumno -construido sobre el infante- no es comprendido nunca en el proceso pedagógico como un "igual" o "futuro igual" del docente -como lo era, por ejemplo, en la vieja corporación medieval- sino indefectiblemente como alguien que siempre -aun cuando haya concluido la relación educativa- será menor respecto del otro miembro de la diada.” (Pineau, 2007, págs. 34-35)

Además, dada la especificidad del modelo de profesor construido por La Salle, se vuelve necesaria una institución educativa que se ocupe de educar a los educadores, por lo cual instaura la Escuela Normal, probablemente la primera de la historia (Cfr. Narodowski, 1995 p. 116). Mediante la cual la labor docente no sólo se profesionaliza sino que se normativiza profundamente, despersonalizando al docente, homogenizando su perfil, y limitando sus posibilidades de acción en el aula, como señala Narodowski:

“Todos los preceptos ordenan directamente la actividad del educador a fin de que nada de su accionar quede librado ni al azar ni, obviamente, a su propia iniciativa, ya que no se presumen diferencias de ningún tipo entre profesores que deban ser respetadas. El maestro es el elemento neutro de la pedagogía moderna el que, como la unidad en el producto, sólo va a transmitir asépticamente lo operado por los otros factores.”(Narodowski M. , 1994, pág. 84)

De modo que hay en La Salle un absoluto desinterés por las subjetividades que se encuentran en juego en la escuela, tanto de las/os estudiantes, a las/os cuales no es necesario conocer, salvo ciertos datos; como de las/os profesores que deben a su vez ajustarse a un modelo de docente, indistinto de sus condiciones personales, y en el cual debe centrarse especialmente la atención en el aula. Todo esto viene a fortalecer la idea de que lo importante es lograr la modelación de las/os estudiantes a través de sus profesores/as, en relación a un “adulto ideal”, caracterizado por la seriedad.

A diferencia de Comenio, vemos que La Salle no se centra en la administración de conocimiento, al menos no en tanto contenidos segmentados y transferidos, sino que se centra en la conducta, en la formación de la conducta mediante la vigilancia y el control, y por lo tanto en la transmisión de esquemas éticos y mecanismos punitivos en base a los cuales comportarse.

“Émile ou de l'enfance” o dependencia y educabilidad

Este texto, considerado como uno de los tratados más importantes acerca de la infancia y su educación, fue escrito por el filósofo y pedagogo ginebrino Jean Jacques Rousseau, y publicado en 1762.

A diferencia de los autores revisados en los apartados anteriores, Rousseau no sólo se ocupa particularmente de la infancia, sino que le atribuye a la infancia moderna carácter de naturaleza humana, propia de esa etapa del desarrollo. O sea, la afirma como una particular esencia, la cual se ha descrito en sus características principales en el capítulo anterior, a partir de la concepción de la misma como construcción histórico-política; a la cual sin embargo el autor se refiere como sigue:

”La humanidad tiene su lugar en el orden de las cosas; la infancia tiene la suya en el orden de la vida humana: hay que considerar al hombre en el hombre y a la infancia en la infancia. Asignar a cada uno en su lugar y fijarla, ordenar las pasiones humanas según la constitución del hombre, es todo lo que nosotros podemos hacer por su bienestar (...)”(Rousseau, 2000, pág. 93)

En este fragmento se evidencia la relevancia que Rousseau otorga al orden, al igual que sus predecesores, el cual es utilizado en este caso como justificación de la asignación de un lugar a la infancia en la vida humana, y en la sociedad, y de la necesidad de fijar y respetar ese lugar. Con esta obra, Rousseau naturaliza la construcción de infancia moderna, realizando una operación clave para la pedagogía moderna. Ya que sobre esta infancia naturalizada como carente, se

asigna la condición de educabilidad, la “capacidad *natural* de ser formado.”(Narodowski M. , 1994, pág. 33)

A lo largo del texto, Rousseau delinea la infancia, y con ello establece sus alcances y sus límites, normando su existencia, pero simulando ser una descripción acerca su naturaleza; como señala Narodowski, para Rousseau “La infancia existe solamente en virtud del respeto al orden natural. En *Émile*, ella no es producto civilizatorio sino descubrimiento nominal moderno.”(Narodowski M. , 1994, pág. 35)

El ginebrino plantea una transformación de la naturaleza infantil a la naturaleza adulta, y es en este proceso que la educación juega un rol fundamental:

“[En el Emilio] la actividad educadora es el instrumento que permite a la naturaleza continuar su sendero, actividad que a la vez estimula una tendencia decreciente a la reproducción de la naturaleza infantil (...).”La infancia es el largo camino que los seres humanos emprenden de la falta de razón (adulta) a la razón adulta.”(Narodowski M. , 1994, pág. 37)

En los siguientes dos fragmentos del Emilio, Rousseau expone las dos características principales de la naturaleza infantil, a saber, la falta de moralidad en sus acciones y la carencia de razón

"Nacemos capaces de aprender, pero sin saber nada ni conociendo nada [...]. Los movimientos, los gritos del niño que acaba de nacer son efectos puramente mecánicos, desprovistos de conocimientos y de voluntad” (Rousseau, 2000, pág. 69)

"Antes de la edad de la razón, hacemos el bien y el mal sin conocerlos; y no hay nada de moralidad en nuestras acciones. Un niño quiere tomar todo lo que ve; agarra, tenta todo lo que puede tomar; empuña un pájaro como empuñaría una piedra y lo arroja sin saber lo que hace”(Rousseau, 2000, pág. 77)

Dado esto, los niños no sólo deben subordinarse a la educación adulta, que será la que lo dote de aquello que carece, sino que debe orientar su voluntad en base ella.

“El pobre niño que no sabe nada, que no puede nada ni nada conoce, ¿no está a vuestra merced? [...] Sin duda, él debe hacer sólo lo que debe pero él debe querer sólo lo que vosotros queréis que él haga”(Rousseau, 2000, pág. 150)

La infancia tendría entonces características que hay que respetar, y en base a las cuáles es necesario guiar las prácticas pedagógicas. Sin embargo todo esto tiene el objetivo de lograr transformar la esencia de la infancia en la esencia de la adultez.

Rousseau utiliza el mismo procedimiento que Comenio, en tanto observa, denomina y asigna un orden al desarrollo humano. Volviendo la infancia una parte determinada, necesaria y estática de la serie. Como señala Narodowski “En el libro, las cosas relativas a la infancia son nombradas, designadas hasta donde es posible.”(Narodowski M. , 1994, pág. 34) Sin embargo lo que en Comenio serían diferencias de *grado*, en Rousseau son diferencias de naturaleza. Por lo que si bien la adultez sería consecutiva de la infancia, no habría una profundización o

complejización de características, sino una transformación. De modo que la infancia no es una versión a escala de la adultez, sino condición de su posibilidad. Según señala Narodowski

“En Comenio, la diferencia entre infancia y adultez es una diferencia de *grado*; del grado que el ser humano ha alcanzado en su desenvolvimiento, al contrario que en algunos de los autores del siglo XVIII como Demia, La Salle o el mismo Rousseau, para quien la niñez posee una esencia particular que desaparece a partir de un desarrollo específico y es trocada por otra esencia particular. La dependencia no deviene de un resultado necesario en una secuenciación sino que constituye un punto de partida propio de la vida del hombre” (Narodowski M. , 1994, pág. 51)

Finalmente, el Emilio de Rousseau viene a justificar teóricamente los mecanismos propuestos por sus predecesores, definiendo una infancia con determinadas características, que requieren de aquello que la escuela les provee, a saber, pautas morales en base a las cuales comportarse, conocimientos, etc. De modo que si Comenio y La Salle nos dicen *cómo* debe ser la escuela, Rousseau se extiende en el *por qué* debe ser así.

Escuela como construcción moderna

A partir de lo expuesto en los apartados anteriores, estamos en buen pie para hacer una caracterización general y análisis de la escuela moderna, la cual, en relación al primer capítulo, se señala como una de las principales instituciones de reproducción de la infancia.

Según los planteamientos de los autores revisados, la infancia tiene como una de sus características principales la falta de razón. Y la razón es considerada, tanto por los autores revisados como en el contexto general de la modernidad, como la característica esencialmente humana. Luego, su desarrollo debe ser una preocupación prioritaria de la sociedad. De modo que al posicionarse la escuela como la institución idónea para ello se plantea la necesidad de su expansión.

El discurso que rodea a la escuela moderna está íntimamente vinculado con la idea de progreso, que refiere en términos generales a un mejoramiento gradual y sostenido, lo cual, a su vez implicaría el “diagnóstico de una realidad anterior siempre y necesariamente negativa o perjudicial; enunciación de un punto utópico de llegada” (Narodowski, p. 103) Hay un estado anterior o actual que es necesario superar, y uno de esos estados es la infancia. Como señala Pineau,

“El ilustrado siglo XVIII -sirvan como ejemplos, además de Kant, los planteos de Locke, Condorcet, Voltaire y Rousseau- avanzó en la construcción de la escuela como forma educativa moderna por excelencia. Comprendió a la educación como el fenómeno esencialmente humano "piedra de toque" del cambio social y de los procesos de superación o progreso individual y colectivo, y reafirmó a la infancia como el período etario educativo por antonomasia”(Pineau, 2007, pág. 42)

La escuela se vuelve el espacio legítimo, o el más legítimo para la educación, como señala también Pineau, “la escuela logró volverse sinónimo de educación y subordinar el resto de las prácticas educativas” (Pineau, 2007, pág. 31) Esto se ve fomentado por la facultad que se arroga de otorgar *capital cultural institucionalizado*, por lo que toda/o quien quiera que su conocimiento sea reconocido por otras/os, tiene la necesidad de asistir a esta institución. Movimiento que se vuelve mucho más fuerte cuando la certificación por parte de la escuela pasa a convertirse en condición de posibilidad de acceder a otros espacios de conocimiento, o incluso al mundo del trabajo, mediante las prácticas liberales de la comparación y el intercambio. El sistema educativo, a la vez que otorga este capital, genera la necesidad de él. Y por extensión, aquello que se aprende fuera de la escuela tiene un status inferior.

Luego, al ser la escuela un espacio privilegiado de certificación, su control sobre el currículum se vuelve un ejercicio de poder aún más intenso, en tanto no sólo determina un currículum universal con independencia de quienes lo ejecutarán y lo recepcionarán, sino que obliga a su estudio. La escuela genera la necesidad de los conocimientos que ella valida, para toda la población. Volviendo a Narodowski:

"La escuela no es un modo de formación entre otros; ella fue concebida como la primera y, finalmente, como la última. Sus horarios ocupan todo el día de los niños, sus programas ponderan el conocimiento indirecto en detrimento de la experiencia, e incluido en la enseñanza profesional, su disciplina definió un saber ser niño hecho de pasividad, obediencia, en una pedagogía de la intimidación" (Meyer, 1977: pág. 23)."(Narodowski M. , 1994, pág. 58)

Como se señaló en el capítulo anterior, la creación de espacios dedicados específicamente a la formación de las/os niñas/os derivó en su aislamiento del mundo cotidiano familiar, que se vuelve el "mundo adulto". Como señala Pineau, "el espacio educativo se construye a partir de su cerrazón y separación tajante del espacio mundano, separación que se justifica en una función de conservación del saber validado de la época"(Pineau, 2007, pág. 31) Y este saber no sólo refiere a las ciencias y artes, sino también a una serie de patrones culturales que se imponen e instalan como "cultura correcta", o "cultura superior". De modo que, análogo a lo que ocurre con otras formas de educación, otras prácticas culturales quedan desterradas e invisibilizadas en la escuela. En el siguiente fragmento Pineau aborda el rol que juega el discurso positivista en relación a la hegemonización de la cultura europea en el contexto de la escuela.

"El positivismo también abonó la causa escolar. Consideramos que son dos los puntos nodales de este aporte, En primer lugar, la comprensión de la escuela como la institución evolutivamente superior de difusión de la (única) cultura válida (la de la burguesía masculina europea para algunos, la "cultura científica" para otros, o la "cultura nacional" para terceros) como instancia de disciplinamiento social que permitiera el desarrollo y el progreso ordenado de la humanidad. La cultura que la escuela debía difundir era considerada como la más evolucionada de todas las posibles, y por tal, con derecho a desterrar y subordinar a cualquier otra presente. Así, Europa construía una justificación cultural y educativa del imperialismo, por la cual los "blancos europeos" sometían a las "razas inferiores", para ayudarlas en su camino en la evolución. Rudyard Kipling, en su rol de administrador imperial, llamaba a esto: "El deber del hombre blanco" (Hobsbawm, 1990)." (Pineau, 2007, pág. 44)

Con sus objetivos claros, la escuela comienza a funcionar en base a su regulación interna, y en concordancia con el resto del sistema educacional, pero independientemente de las características de su entorno. Esto se expresa por ejemplo, en el calendario escolar estandarizado, el cual ignora las prácticas propias de las comunidades antes de su instauración, tales como las dinámicas cotidianas (horarios de comida, descanso, etc.) y de producción (por ejemplo los periodos de siembra) (Cfr. Pineau, p. 32) E instala sus horarios de estudio, juego, alimentación, etc. independientemente de ellas. Los conocimientos y habilidades desarrollados en la escuela no pretenden contribuir particularmente a las actividades que se desarrollen en la comunidad, ni admite ser afectada por ellas. Se vuelve una entidad autónoma, progresivamente más impermeable a su contexto.

En ese sentido, es pertinente señalar lo planteado por Etkin y Schvarstein, en relación al concepto de autoorganización, entendido como la capacidad de un sistema social para conservar su identidad, establecida mediante la imposición de

una racionalidad dominante, ante las perturbaciones del entorno. Ellos identifican como uno de los componentes básicos de la autoorganización la “presencia de procesos internos de control mediante los cuales se regulan las operaciones del sistema y se delimitan las fronteras de la organización”(Etkin & Schvarstein, 2000, pág. 63) De modo que la escuela determina lo que pertenece a su ámbito, y lo que no, y en dicha delimitación las condiciones del entorno quedan fuera.

Sin embargo con lo anterior no se pretende insinuar que la escuela no se haya modificado en lo absoluto durante los últimos siglos, sino que sus modificaciones no transforman su médula, sino elementos más periféricos. En este sentido los autores además proponen el concepto de invariancia, en coexistencia con el cambio:

“Sostenemos que los cambios en la organización preservan ciertos rasgos que distinguen a cada sistema, y esta invariancia permite al observador afirmar que dicho sistema existe, que es diferenciable de otros. Estos rasgos no son una propuesta, un atributo asignado por el observador, sino que resulta de la presencia de invariancias en el funcionamiento de la organización a lo largo del tiempo”(Etkin & Schvarstein, 2000, pág. 64)

¿Qué nos dicen? Que la escuela como cualquier otra institución se transforma, pero la función de las transformaciones es la conservación de la identidad, luego ¿Cuál es el rasgo de invariancia de la escuela moderna? ¿Cuál o cuáles son los elementos que la escuela no está dispuesta a negociar? ¿Cuál es su núcleo? Pareciera ser la infancia, esta infancia dependiente y silenciada, que es la que posibilita y legitima el control adulto sobre ella. Ya que a través del desarrollo de la escuela moderna hay efectivamente elementos que se han modificado (currículum, contenidos, objetivos de aprendizaje, etc.) Hay una serie de *reformas* que se han aplicado al sistema educativo. Sin embargo, el rasgo más estable sigue siendo el rol de las/os estudiantes. Quienes se mantienen invariablemente como elementos pasivos de la estructura, más radicalmente, como consumidores del sistema. Cambia lo que se les pretende transmitir, las habilidades que se quiere desarrollar en ellas/os, pero la relación de poder profesor-estudiante no se modifica en términos del nivel de incidencia que las/os estudiantes tienen sobre su propia educación.

Siguiendo la línea de los autores, el rasgo de invariancia se mantiene por la capacidad de autoorganización, pero la autoorganización no es un rasgo inmanente, es un rasgo emergente, son las/os mismas/os miembros/o de la organización quienes procuran la invariancia de la identidad. En este sentido, son las/os funcionarias/os de la escuela quienes procuran la conservación de la identidad mediante la aplicación de los mecanismos revisados.

Sin perjuicio de lo anterior, el profesorado se ve definido y homogenizado por los planteamientos de los autores, especialmente a partir de La Salle, y la conformación de las escuelas normales, con la profesionalización de la docencia, y un perfilamiento también ético, estético y conductual, además de la formación disciplinar. Esto tiene un enorme eco en la actualidad, ya que mediante la tecnificación de la enseñanza, su regulación mediante la prescripción de marcos y el desarrollo de evaluaciones estandarizadas de altas consecuencias se restringe cada vez más la actividad de las/os docentes en las aulas, “Su capacidad de comprensión y de acción sobre la realidad educativa está atrapada y a la vez producida por los dispositivos propios de la institución escolar moderna”(Narodowski M. , 1994, pág. 117) De modo que también se ven coaccionados a conservar la identidad de la institución a través del control de sus prácticas.

Finalmente esta disposición de estudiantes universales y profesores universales en función de la ejecución de un currículum estandarizado genera que quienes ejecutan y reciben dicho currículum sean irrelevantes en tanto individuos. Esta configuración vuelve a profesoras/es y estudiantes variables de una ecuación cuyo resultado ya es conocido, independientemente de ellas/os. De modo que quiénes sean, dónde habiten, en qué época son todas informaciones irrelevantes a efecto de la formación que se realizará. Lo cual habla evidentemente de una tecnificación del aprendizaje, y prescinde del compromiso de cada una de las partes con el mismo.

“Docente y alumno son las únicas posiciones de sujeto posibles en la pedagogía moderna. Así, el docente se presenta como el portador de lo que no porta el alumno, y el alumno -construido sobre el infante- no es comprendido nunca en el proceso pedagógico como un "igual" o "futuro igual" del docente -como lo era, por ejemplo, en la vieja corporación medieval- sino indefectiblemente como alguien que siempre -aun cuando haya concluido la relación educativa- será menor respecto del otro miembro de la diada.

La desigualdad es la única relación posible entre los sujetos, negándose la existencia de planos de igualdad o de diferencia, Esto estimuló la construcción de mecanismos de control y continua degradación hacia el subordinado: "El Alumno no estudia, no lee, no sabe nada". Finalmente, agreguemos que esta relación se repite entre el docente y sus superiores jerárquicos”(Pineau, 2007, pág. 36)

El proyecto Moderno emprende una empresa educativa, que lo vehiculiza, y la escuela tradicional es una expresión de ello. Como señala Pineau, “La construcción del poder moderno implicó la construcción de saberes que permitieran coaccionar sobre el colectivo sin anular la actuación sobre cada uno de los individuos en particular”(Pineau, 2007, pág. 33)

Escuela, conocimiento y poder

La escuela es la institución encargada de la administración del flujo de conocimiento de manera más extensiva en la sociedad. A partir de lo planteado en los apartados anteriores, se identifican fundamentalmente 4 ejercicios de poder en la escuela en relación al conocimiento, a saber, mediante su selección, adecuación, transmisión y control.

Según se revisó más arriba, la construcción del currículum implica la selección de conocimiento, la cual implica necesariamente un criterio en base al cual realizar dicha selección, y es en la definición del mismo que se juegan disputas ideológicas. De ello se deriva además que el currículum, cualquiera que sea, es siempre es una posibilidad, no una necesidad, o sea, que lo que se enseña no ha sido siempre lo mismo, ni es lo único que puede enseñarse. De modo que la determinación del criterio es un primer ejercicio de poder. Como señala Pineau:

“La escuela, como espacio determinado para enseñar, recorta, selecciona y ordena los saberes que considera que debe impartir a sus alumnos por medio del proceso de elaboración y concreción del currículum prescripto. Esta primera selección es siempre previa al acto de enseñanza y, en cierta parte, ajena a sus propios agentes y receptores. El currículum, en tanto conjunto de saberes básicos, es un espacio de lucha y negociación de tendencias contradictorias, por lo que no se mantiene como un hecho, sino que toma formas sociales particulares e incorpora ciertos intereses que son a su vez el producto de oposiciones y negociaciones continuas entre los distintos grupos intervinientes. No es el resultado de un proceso abstracto, ahistórico y objetivo, sino que es originado a partir de conflictos, compromisos y alianzas de movimientos y grupos sociales, académicos, políticos, institucionales, etcétera, determinados”(Pineau, 2007, pág. 37)

En el caso de la escuela moderna, el criterio en base al cual se realiza la selección de conocimientos tendría relación directa con el desarrollo de la razón. Sin embargo, aquí entra en juego el problema de las/os receptoras/es del currículum, a saber, las/os estudiantes, que como se ha visto anteriormente están contruidos sobre la base de la infancia moderna, la cual se caracteriza justamente por la falta de racionalidad. Es por ello que los conocimientos que se seleccionan para el currículum no pueden ser presentados a las/os estudiantes de la misma forma en que son presentadas/os a las/os adultas/os.

En base a esto último, se vuelve necesaria la adecuación de los conocimientos en base a las características que se le atribuyen a las/os receptoras/es. En este sentido es pertinente señalar el proceso de “transposición didáctica” planteado por Ives Chevallard, que corresponde al procedimiento de emulación de saberes científicos a saberes *escolares*. El autor señala que “Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar”(Chevallard, 2000, pág. 45). El conocimiento en estado original “científico” es denominado por Chevallard como “contenido de saber”, el cual es posteriormente adaptado como

“contenido a enseñar”, convirtiéndolo en un “objeto de enseñanza”. Y el trabajo que transforma a un “objeto de saber” en un “objeto de enseñar” es denominado *transposición didáctica*” La cual implica a su vez un condicionamiento de la percepción del mundo mediante el control de los materiales de estudio en base a los cuales se conoce.

Esta adecuación requiere de una medida en base a la cual realizarse, para qué o para quién se acomodan los contenidos. La definición de la medida en base a la cual se acomodan los saberes para convertirlos en saberes escolares constituye un segundo ejercicio de poder, en tanto ella supone la determinación de la concepción de estudiante en base a la cual funcionará la escuela. Lo que supone una determinación de las capacidades de la infancia, lo cual es construido con independencia de los estudiantes mismos, ya que como vimos en el capítulo I, la infancia es construida fundamentalmente a través del discurso adulto, particularmente el discurso científico (médico, psicológico, etc.).

De modo que no es la adecuación de los contenidos lo que se considera problemático, sino la idea de estudiante o de infancia en base a la cual se produce dicha adecuación. Si se parte de la base de un estudiante que no sabe nada, que tiene habilidades cognitivas limitadas, que no tiene intereses propios, etc. La adecuación será diferente a si se lo considera como un sujeto con intereses, capacidades, etc.

En la escuela moderna, esto en general se traduce en la simplificación de los contenidos, por lo que pasan a tener un valor limitado a la institución por la que circulan, a través fundamentalmente de los libros de texto, como señala Narodowski:

“...el libro didáctico es un mensaje construido *ad hoc*, por lo que tanto su elaboración como su posterior utilización sólo son comprensibles en el contexto del proceso general de escolarización. En otros términos, el libro de texto didáctico no posee un valor literario o científico autónomo: ya desde el siglo XVII y a partir de la empresa comeniana el texto se legitima en la medida en que contribuye eficientemente al proceso de producción de saberes escolares”(Narodowski M. , 1994, págs. 87-88)

En relación al libro de texto, recordando el *Orbis sensualium pictus*, también prescribe las perspectivas a partir de las cuales se abordará el conocimiento. Sesgando o condicionando el acercamiento de las/os estudiantes al mismo.

De modo que la infancia en función de la cual se convierten los objetos de saber en objetos de enseñar provoca que el acercamiento al conocimiento, y las actividades que se realizan tengan más el carácter de simulacro que de real contacto con la ciencia o el arte. Por otro lado, según se mencionó en apartados anteriores, son conocimientos estandarizados que no se relacionan con la vida

concreta de las/os estudiantes, por lo que además genera sensación de inutilidad, como señala Narodowski “Más allá de la transmisión de la cultura adulta, la institución escolar ofrece el aprendizaje de ciertos saberes que, justamente, poco tienen que ver en apariencias con la realidad futura de los educandos. El *non vitae sed schola discimus*—no aprendemos para la vida sino para la escuela...”(Narodowski M. , 1994, pág. 57) , reforzando la idea de la escuela como una institución hermética y aislada de su contexto.

Por otro lado, una vez que el currículum ha sido construido, o sea, el saber ha sido seleccionado y adaptado, es necesaria su transmisión hacia las/os estudiantes. Operación en función de la cual se determina quienes son las/os habilitados para esta tarea, volviendo a La Salle, qué características deben poseer. El conocimiento validado es entonces “depositado” en las/os profesoras/es.

Y esta determinación, de quienes son las/os encargados de transmitir el currículum a las/os estudiantes, y cuáles deben ser sus características constituye a su vez un ejercicio de poder. El cual tiene como consecuencia la concentración de un bien al que las/os estudiantes deben acceder, generando a su vez desigualdad en la relación profesor-estudiante. Como señala Pineau:

“Junto con la constitución de los saberes presentados en el punto anterior se produjo la constitución de los sujetos donde estos debían encarnarse: los docentes, y posteriormente algunos de estos saberes lo harían en los técnicos. Esta tenencia monopólica de los saberes específicos para comprender, controlar y disciplinar a los alumnos -método correcto, tablas de calificación y clasificación, baterías de tests, aparatos psicométricos, etcétera- otorgó identidad a los maestros” (Pineau, 2007, pág. 34)

Finalmente debe controlarse que todo lo anteriormente definido se haya cumplido adecuadamente, que las/os estudiantes hayan efectivamente aprendido aquello que *deben* saber, lo cual se asume como reflejo a su vez de la correcta labor de las/os profesoras/es, en lo cual reside la función fundamental de la evaluación. En el caso de las/os estudiantes además, en función de la evaluación se les otorgará *capital cultural institucionalizado*, el cual, como ya se ha comentado, tiene un efecto coercitivo, en tanto vuelve la escolarización una necesidad, obligando a la aceptación de sus condiciones.

Conclusiones del capítulo

A lo largo de este capítulo se han expuesto una serie de dispositivos utilizados por la institución escolar con el objetivo de conservar el orden y el control, tales como la construcción del currículum estandarizado, la instauración del calendario escolar, el catálogo de las buenas y malas cualidades de los alumnos, etc. “A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las "disciplinas"(Foucault M. , 2002, pág. 126)

La escuela administra estos y otros dispositivos mediante los cuales, según hemos revisado, controla el acceso al conocimiento, la emisión del discurso, y los movimientos del cuerpo, entre otros elementos más específicos. Evidenciando sus pretensiones de omnipotencia.

Dado que en el apartado anterior se han desarrollado los ejercicios de poder de la escuela en relación al conocimiento, nos centraremos en la administración del cuerpo y del tiempo. Ya que tanto los conocimientos como las prácticas se encuentran universalizadas en la escuela, según señala Pineau,

“Planteos similares a la uniformización y universalización de los saberes impartidos pueden hacerse respecto de las prácticas escolares concretas-ubicación del aula, toma de lección, uso del pizarrón, formas de pedir la palabra, etcétera-, a los objetos utilizados y a los géneros discursivos (...)” (Pineau, 2007, pág. 37)

El control del cuerpo, mediante dispositivos como el aula, el pupitre, las filas, el uniforme, etc. es un elemento central de la escuela, en tanto mediante la producción del cuerpo silenciado y quieto, despersonalizado, es posible disponer de él para formarlo en una determinada dirección. En este sentido es pertinente recordar lo planteado por Foucault, en relación a la transformación del cuerpo del campesino al cuerpo del soldado:

“de una pasta informe, de un cuerpo inepto, se ha hecho la máquina que se necesitaba; se han corregido poco a poco las posturas; lentamente, una coacción calculada recorre cada parte del cuerpo, lo domina, pliega el conjunto, lo vuelve perpetuamente disponible, y se prolonga, en silencio, en el automatismo de los hábitos; en suma, se ha "expulsado al campesino" y se le ha dado el "aire del soldado"(Foucault M. , 2002, pág. 124)

En este caso diríamos que se ha “expulsado al niño” y se le ha dado el “aire del estudiante”, el cual, como el soldado, está formado para “(...) mantenerse inmóviles aguardando la voz de mando, sin mover la cabeza, las manos ni los pies”(Foucault M. , 2002, pág. 125) La disciplina ha incorporado en él/ella una serie de hábitos. De modo que su “retórica corporal”, sería fundamentalmente la obediencia.

En relación a la configuración del aula, sobre todo a partir del horario escolar, la instrucción simultánea, el uso de pupitre, y la administración de la palabra, suprimida en general a las/os estudiantes para procurar silencio, vemos que, según señala Foucault

”Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento, pues, para conocer, para dominar y para utilizar. (Foucault M. , 2002, pág. 131)

La facilidad para vigilar permite a su vez la evaluación de los cuerpos, su caracterización y clasificación. Vemos entonces que los cuerpos son disciplinados, vigilados y ordenados de acuerdo a sus características.

Además Foucault indica que este ejercicio de poder sobre el cuerpo es característico de la época moderna, a la cual él denomina “edad clásica”, señalando que

“Ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Podrían encontrarse fácilmente signos de estagran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábilocuyas fuerzas se multiplican.”(Foucault M. , 2002, pág. 125)

Queda evidenciado que la docilidad del cuerpo tiene la función de permitir su maleabilidad. No es, por cierto, el objetivo de la escuela generar cuerpos inútiles, sino justamente cuerpos útiles, cuerpos que sirvan a su proyecto de ciudadano/a, de trabajador/a. “Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado”.(Foucault M. , 2002, pág. 125) De modo que los cuerpos, a través del disciplinamiento, se vuelven medios para ciertos fines, que no son definidos por los individuos/os mismas/os.

Si bien en la escuela se establece una desigualdad indisoluble entre profesoras/es y estudiantes, los primeros constituyen la imagen adulta a la que los estudiantes deben aspirar, si bien nunca lleguen a estar al mismo nivel. De esto modo el/la profesor/a se convierte en un ideal hacia el cual tender, pero que no se alcanza, de modo que es más bien un horizonte de sentido, un modelo que en ocasiones ni el docente mismo puede encarnar por completo.

En relación a la construcción de los modelos de estudiante y profesor para la producción de las/os individuos/os de la escuela, Foucault señala que

En la disciplina, los elementos son intercambiables puesto que cada uno se define por el lugar que ocupa en una serie, y por la distancia que lo separa de los otros. La unidad en ella no es, pues, ni el territorio (unidad de dominación), ni el lugar (unidad de residencia), sino el rango: el lugar que se ocupa en una clasificación, el punto donde se cruzan una línea y una columna, el intervalo en una serie de intervalos que se pueden recorrer unos después de otros. La disciplina, arte del rango y técnica para la transformación de las combinaciones. Individualiza los cuerpos por una localización que no

los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones.”(Foucault M. , 2002, pág. 134)

De modo que quién sea el/la profesor/a y quién sea el/la estudiante es irrelevante, en tanto utilicen un determinado lugar en la serie, pertenezcan a un determinado rango, tengan el mismo valor, son por ende intercambiables por cualquier otro individuo del dominio. En esto recordamos a su vez el carácter descontextualizado y aislado de la escuela en relación al territorio en que se encuentra.

En relación ahora al control del tiempo, condición de posibilidad del control del cuerpo, es pertinente señalar que es producto de la legitimidad que la escuela construye de sí misma, como forma educativa por excelencia (véase apartado “Escuela como construcción moderna”), que se justifica que disponga de la mayor parte del tiempo de las/os niñas/os para su formación en un determinado tipo de adulto.

Por ejemplo a partir de lo planteado por Comenio en su propuesta de texto panmético, la invención del calendario escolar, las planificaciones, etc. Esta administración del tiempo supone disponer de la totalidad del tiempo de las/os estudiantes, y seleccionar aquel que sea considerados más apropiado para el aprendizaje, lo cual constituye ciertamente un ejercicio de poder, y una de las características fundamentales de la escuela moderna. Según señala Pineau:

“La escuela diferencia muy marcadamente los espacios destinados al trabajo y al juego, a los docentes y los alumnos, y define ciertos momentos, días y épocas como más aptos para la enseñanza, los dosifica en el tiempo y les señala ritmos y alternancias (...) El tratamiento que se da a estas dos cuestiones está en función de la pedagogía que la institución asuma y del modelo en que pretenda encuadrarse, y son una traducción de algunos factores considerados "objetivos" como el clima, la edad ó el trabajo de los alumnos.”(Pineau, 2007, págs. 32-33)

Esto tiene implicancias de gran importancia, ya que no sólo la escuela administra el tiempo que ella requiere, sino que además, por defecto, determina el tiempo del que las/os estudiantes pueden disponer para otras actividades. El cual en la actualidad en Chile, en el contexto de Jornada Escolar Completa, es bastante reducido.

La escuela se relaciona además con el tiempo cronológico de las/os estudiantes, asumiendo su homogeneidad en base a la edad, razón por la cual las/os separa de acuerdo a ella, según señala Narodowski, “La escuela moderna opera, pues, a partir de una suerte de violencia primal: irrumpe dividiendo las edades y especificando saberes, experiencias y aprendizajes para cada una de ellas”(Narodowski M. , 1994, pág. 57)

La idea de infancia es la que legitima el sometimiento al orden y control ejercido en la escuela. Tanto Rousseau como Comenio asignan a la infancia la educabilidad como una de sus características necesarias, en el primer caso

producto de su “esencia”; en el segundo caso porque dicha capacidad se deduce de las características del punto final predeterminado.

Comenio tiene preocupaciones más epistemológicas, al avocarse especialmente al desarrollo de las habilidades que permiten conocer, y a la regulación de aquello que debe ser conocido y cómo debe ser conocido, excluyendo, por ejemplo la experiencia o las emociones de aquello que considera conocimiento; mientras que La Salle tiene preocupaciones más éticas, en tanto está más preocupado de la formación valórica de las/os estudiantes y profesoras/es.

Podemos identificar que los elementos planteados por uno y otro se encuentran aún muy vigentes en las escuelas, y que fueron articulados de manera de complementar un control muy extenso e intenso sobre la formación de las/os estudiantes.

La identidad de la escuela moderna se basa en la “transformación” de la infancia en adultez, por medio del saber validado de la época, que produce a su vez la conservación de la cultura hegemónica. En tanto no refiere sólo a contenidos, sino a formas válidas de conocer, y formas correctas de comportarse.

La escuela opera entonces como un mecanismo de reproducción de un modelo de sociedad, a la vez que es un sistema de opresión, tanto de profesores como de estudiantes, los cuales se ven despersonalizados, en la medida en que deben responder a modelos ideales.

Sin embargo, como todo buen sistema de opresión, depende de que aquellas/os a quienes oprime contribuyan a su reproducción, mediante la internalización de sus criterios, y la carencia de espacios para criticarlos.

Operación para la cual su naturalización es fundamental. Y es en este sentido que la escuela moderna ha logrado el mayor de sus logros, o sea, no sólo siendo en efecto la forma educativa hegemónica, sino haberse posicionado como la mejor, o incluso la única.

CONCLUSIONES

Como último punto se tratará aquí de vincular las tesis planteadas en los dos capítulos anteriores en relación al problema central de este trabajo, a saber, las relaciones de poder en la escuela en relación a la infantilización.

Durante el primer capítulo se presentó una breve contextualización histórica cuya función principal es visibilizar ciertas transformaciones que ha sufrido la primera etapa de la vida humana en el mundo occidental, en base a las cuales se evidencia la infancia como una construcción histórico-política de la época moderna, mediante la cual se produce dependencia de los cuerpos infantiles a las/os adultas/os, producto de su caracterización como seres carentes de razón, de moral y de conocimiento. Quedan entonces en una categoría inferior, en tanto se les considera como individuos/os en *potencia*.

Posteriormente se revisaron los discursos que toman a la infancia como objeto, en base a los cuales se establece la infancia normal, y por defecto, la anormal. En este punto se plantea que la infancia no produce conocimiento sobre sí misma, sino que es desde el mundo adulto y científico que se establecen sus características, a las cuales debe luego adecuarse. El objeto de estudio pasa entonces a ser regulado por el conocimiento que pretende describirlo.

Articulando ambos puntos, a saber, la construcción histórico-política de la infancia dependiente, y los cuerpos de conocimiento que la definen y la norman, se establece en un tercer momento un vínculo entre la infancia, el lenguaje y el poder. Planteando fundamentalmente que la construcción de la infancia moderna se adscribe a la idea de infancia como condición pre lingüística, pero pasando del silencio como incapacidad de hablar al silencio como deber. La infancia es privada de la producción de discurso, y su acceso al lenguaje es necesariamente mediado por el mundo adulto. Entendiendo el lenguaje como un elemento esencial del pensamiento y del conocimiento, la regulación de su acceso a las/os niñas/os por parte de las/os adultas/os es un ejercicio de poder clave en la construcción de subjetividad, del mismo modo que el establecimiento de las políticas de la verdad mediante las cuales se define en qué casos, bajo qué condiciones un enunciado es verdadero.

De modo que en el triángulo infancia-lenguaje-poder, el vínculo está establecido por la regulación del acceso, y la determinación de las políticas de la verdad. Es mediante el ejercicio de poder del mundo adulto que se regula el acceso de las/os niñas/os al lenguaje, y por ende al conocimiento y a la producción de discurso. En este punto se establece entonces que la relación de la infancia con la verdad se restringe a la reproducción del discurso validado de la época, imposibilitando su

producción autónoma. En dichas condiciones las/os niñas/os quedan invalidados en su capacidad de tomar decisiones, o de ser las/os autores de su identidad.

Gracias a esta infancia carente es que se vuelven necesarias las instancias que se encarguen de proveerla, contexto en el cual la escuela se posiciona como la instancia idónea para este objetivo.

La infancia es un elemento esencial de las relaciones de poder entre niñas/os y adultas/os, la cual tiene una particular expresión en el ámbito de la escuela, en el binomio profesor-estudiante. La legitimidad de la autoridad ejercida en la escuela por parte de las/os docentes y funcionarias/os depende en última instancia de la infancia en base a la cual se construye la subjetividad de las/os estudiantes, quienes habiendo internalizado su condición de ignorancia e incapacidad asumen, o se ven forzadas/os a asumir, su lugar en la escuela. Se plantea entonces la infancia moderna, carente, y por ende dependiente, como la unidad básica de las relaciones de poder en la escuela.

En el capítulo II se aborda directamente el espacio escolar, a partir de la revisión de las contribuciones teóricas de los autores Comenio, La Salle y Rousseau, los cuales de una u otra forma asumen la infancia moderna como punto de partida de sus propuestas educativas, con las cuales a la vez reproducen dicha infancia. Cada uno contribuye con diversos dispositivos que se encargan de proveer a la infancia ya sea de conocimientos específicos, marcos epistemológicos, éticos, estéticos, etc. A este punto la individualidad de las/os niñas/os ya se encuentra anulada, y dicha anulación encuentra su justificación en la idea de infancia de la que se dota a modernidad para legitimar su autoridad sobre ellas/os.

A partir de dicha revisión, se procede a una caracterización general de la escuela moderna, que es en última instancia la institución en torno a la cual gira el análisis. Se plantea entonces que la escuela moderna tiene como objetivos el desarrollo de la racionalidad y el progreso, y como principio fundamental la obediencia.

En función de los objetivos planteados se establecen los modelos de estudiante y profesor ideales, en base a los cuales las/os sujetas/os del espacio educativo deben adecuarse. Aquello que se enseña, cómo se enseña, cómo debe ser el/la profesor/a, qué se considera correcto y que no, etc. Todo esto responde a paradigmas que pueden modificarse, sin embargo lo que se conserva a través del tiempo es el hecho de que sean cuales sean las definiciones de la institución en torno a estos asuntos, las/os estudiantes y profesoras/es deben acatarlas.

Sobre lo autoritario que resulta la imposición de estas definiciones en particular a las/os estudiantes, por ejemplo en torno a los reglamentos de convivencia, en ocasiones se esgrime el argumento de que el ingreso a una determinada escuela es una “elección libre”, y que por lo tanto al ingresar en ella se aceptan todas sus

condiciones. Sin embargo este argumento no considera que cualquier escuela que responda al modelo Moderno presentará las mismas condiciones en términos estructurales. Lo cual en el contexto de escolaridad universal y obligatoria es evidentemente coercitivo.

El hecho de que el único discurso validado en el aula sea el del/la profesora tiene como consecuencia que su juicio goce de un permanente halo de objetividad. Se oculta entonces el carácter eventualmente subjetivo de los juicios realizados por las/os docentes. Por lo tanto, lo que el/la profesor/a diga de sus estudiantes tiene un particular poder normativo y modelador sobre ellas/os. En estas condiciones ¿Cómo pueden interpretar los estudiantes sus desacuerdos con sus profesor/as, si ellas/os son el parámetro de lo correcto y lo verdadero? Lógicamente como lo incorrecto y/o lo erróneo. De modo que el establecimiento de ese rol concentrador de verdad tiene importantes consecuencias éticas y epistemológicas.

En este sentido se menciona que la escuela realiza diversos ejercicios de poder sobre las/os niñas/os-estudiantes mediante el control del conocimiento, por medio de cuatro operaciones, a saber, selección, adecuación, transmisión y evaluación; además del control del tiempo, mediante la determinación de la escolaridad universal obligatoria, la instrucción simultánea, el horario de clases y el calendario escolar, y el control del cuerpo, esto a partir fundamentalmente de las directrices disciplinares planteadas por La Salle, en torno a la importancia del silencio y la vigilancia.

En estas condiciones, las/os estudiantes, contruidos sobre la infancia moderna, no tienen casi ningún derecho político dentro de la escuela. No pueden participar de las decisiones que se tomen, no pueden incidir en los reglamentos de convivencia, no pueden evaluar a sus profesoras/es, ni elegir sus asignaturas. Ni siquiera pueden comer o ir al baño en el momento que estimen conveniente.

Hablamos entonces de una escuela que dispone libremente de las/os niñas/os para la formación de adultas/os, ciudadanas/os y trabajadoras/es. Y en esta escuela realiza la serie de ejercicios de poder que se mencionaron, mediante los cuales se imponen preceptos epistemológicos, éticos, estéticos, en fin, políticos. Y en tanto el estudiante, construido sobre el infante es considerado como un mero contenedor de todo aquello que se le quiere transmitir, es quien padece las inadecuaciones entre sus propias características, capacidades e intereses, y el modelo de estudiante universal en base al cual se lo educa y evalúa.

Sin embargo la obediencia es una característica que trasciende al estudiante e inunda toda la institución escolar, en tanto, recordando la cadena de vigilancia, es una cualidad que todas/os deben observar, ya que todas/os tiene funciones y labores asignadas con las que deben cumplir. La escuela produce discursos sobre

las/os sujetas/os que forman parte de dicha institución, produciendo sus identidades a partir de sus propios propósitos. De modo que si la infancia enseña dependencia, la escuela enseña obediencia.

Si bien la escuela requiere de esa determinada noción de la infancia dependiente para construir su edificio, luego de su construcción no es posible modificar sustantivamente alguno de sus elementos sin modificar a la vez a los demás. No se puede modificar radicalmente la idea de infancia, sin alterar el currículum, no se puede modificar radical y efectivamente el currículum sin un cambio en la construcción del profesor. Al pensar, por ejemplo una modificación del currículum, es también necesario pensar en cómo la modificación del currículum transformará las relaciones dentro de la comunidad educativa, y qué nuevas formas de entender a el/la profesor/a y a el/la estudiante se desprenden de él. Ya que si descubrimos que realmente una modificación curricular no modifica en lo absoluto las relaciones dentro del aula, realmente sólo estamos hablando de modificaciones técnicas.

Es el infante el que genera la necesidad y la legitimidad de la escuela. Y con ello, la legitimidad de la serie de ejercicios de poder que se desarrollan en su interior. Es por esto que se considera que la infantilización es un problema, en tanto legitima el uso de una serie de dispositivos de consecuencias de gran importancia en la construcción de subjetividad de las/os individuos/os, así como determinados modelos de relación entre ellas/os, basados en las distintas concentraciones de capital (económico, cultural, etc.).

Controlar las posibilidades que se piensan en torno a formas de vida es uno de los mayores poderes que ejerce la escuela sobre las/os niñas/os. Es ahí donde se aprende que antes no se sabía nada, que las/os profesoras/es son las/os que saben, que el mejor camino posible luego de la escuela es la universidad, que el único camino posible luego es el trabajo asalariado.

Es necesario a este punto incorporar el cuestionamiento acerca de si la cultura que se reproduce a raíz de las escuelas es realmente la cultura que se quiere. Si los valores implícitos en ella son los que se consideran mejores. Y las/os estudiantes y profesoras/es debieran ser parte de esta discusión, ya que son sus cuerpos los que se encuentran capturados por la institución escolar, y su desarrollo el que se encuentra regulado por la escuela.

Las/os estudiantes en tanto infantilizados no tienen ninguna posibilidad de participar de esta discusión, o de ninguna otra, legítimamente, porque así se les permita participar, su participación es siempre producto del voluntarismo de quienes ostentan la autoridad en la institución, no es una prerrogativa suya, y bajo

la idea de estudiante que se ha descrito en este trabajo no podría ser de otra manera.

La idea de infancia es en efecto un elemento clave en la configuración de la escuela moderna, pero, a este punto, es necesario pensar el conjunto de elementos que se articulan a partir de la infancia para poder transformar la escuela como espacio de reproducción de dependencia y obediencia. Es por esto que es necesario desinfantilizar si se quiere transformar verdaderamente la escuela y con ello las relaciones de poder en su interior.

Es por esto que la infantilización en base a la idea moderna de infancia es un problema cuando hablamos de relaciones de poder en la escuela, ya que es mediante este procedimiento de subjetivación que se anula a las/os niñas/os políticamente, marginándolas/os de cualquier instancia deliberativa de la institución a la que pertenecen. Si pensáramos ahora la escuela como un pequeño gobierno, se volvería evidente que no hablamos de democracia, cuando la mayor parte de la comunidad se encuentra marginada de los espacios de decisión. Alguien pudiera decir entonces, bueno, es que las/os niñas/os no son ciudadanas/os, pero luego, que el requisito para ser ciudadana/o sea alcanzar una mayoría de edad arbitraria y estrictamente cronológica es fácilmente cuestionable. Porque entonces el criterio ya no es la falta de juicio, la incapacidad (que se supone es lo que caracteriza a la infancia), sino únicamente la edad. Ya no importa si sigues siendo “carente de razón”, o “pobre”, ya que se presume que cumplida cierta edad, y con ello ciertas etapas de la escolaridad ya se habrán internalizado las pautas de conducta adecuadas, si bien el desarrollo de pensamiento autónomo puede no estar en lo absoluto desarrollado. A este punto resulta pertinente incorporar la idea de “escolares envejecidos” planteada por Foucault, en relación a que la condición de subordinación, obediencia y dependencia no se limita a la escuela

“(El sujeto desarrolla una dualidad maestro-discípulo en la que se interioriza la voz pedagógica, siguiendo una pauta aún frecuente hoy día, convirtiéndose en un doble tan familiar para la propia ignorancia e incompetencia que, como el cuco en el nido, lo domina por completo. Sin embargo, a diferencia del cuco, conserva el otro yo para tratarlo a patadas.) Pero, ¿a qué se reducen específicamente estas prácticas? Bueno, requieren que los adultos se conviertan en “escolares envejecidos” (*écoliers vieillis*) y sigan “diversas fórmulas” (*formules diverses*)”.

De modo que las/os adultas/os serían fundamentalmente *escolares envejecidos*, esto significaría que su característica principal es la obediencia, y esta sería a su vez parte fundamental de la construcción del/la ciudadana/o. La distancia que se construye entre estudiantes y profesores u otras autoridades nunca se disuelve, sino que se perpetúa a lo largo de todo el proceso escolar. De modo que estas/os “infantes” salen de la escuela, que ha terminado de dotarlas/os de todos los

conocimientos y pautas de comportamiento que requerirán para formar parte de la sociedad, son reincorporados a ella sin eliminar su condición de dependencia.

O sea, la dependencia continúa, pero se trasladan las fuentes de capital (económico, cultural, etc.). Esta tesis planteada por Foucault sugiere que la diferencia entre infancia y adultez sería realmente ilusoria, en tanto se conservan las características de la infancia a través de la escolarización, el quiebre entre una y otra sería aparente, no existiría la transformación de las esencias planteada por Rousseau. El término “adulto” sería análogo al término “niño”, ambos pudieran usarse para referir exclusivamente a un rango etario, mientras que su nomenclatura política es la de ciudadano, así como la nomenclatura política de la niñez es la infancia. Conservando la convergencia entre dependencia y obediencia, ya que no está dentro de los objetivos de la escuela, ni de sus dinámicas concretas el desarrollo de autonomía.

Si bien estas/os individuos/os puedan “escapar” eventualmente a la coerción ejercida en la escuela sobre ellas/os, esto corresponde a un ejercicio de resistencia, sea hecho de manera consciente o no, organizada o individual. Y en tanto tal no forma parte de las/os objetivos o intenciones de la escuela la expresión de estas individualidades y subjetividades.

Se plantea que el problema de la infantilización es un problema del poder ejercido sobre los cuerpos de las/os niñas/os para poder controlar la administración del conocimiento que reciben, y la forma en que lo reciben, así como la emisión de su discurso. La construcción de la infancia se debe al poder del control de los discursos que la producen, que determinan su normalidad.

Mediante todo esto, por supuesto, se transforma efectivamente a las/os niñas/os en una masa “informe y bruta”, que puede ser moldeada a merced en función de una idea de ciudadano, en cuya determinación implica a su vez un ejercicio de poder. Sin embargo al plantear que las/os niñas/os se ven limitados en relación al uso de su palabra propia, que se ven obligadas/os a la repetición de la palabra adulta, es de suma importancia resaltar que no se plantea la tesis de que las/os adultas/os necesariamente tengan una palabra propia. La misma crítica puede hacerse respecto de ellas/o, las/os adultas/os no se encuentran libres de la repetición del discurso de otras/os. En relación a esto es que es necesario recalcar que la infancia no es un estado que se supere cronológicamente, sino que tiene que ver con un cierto nivel de conciencia y de autonomía.

En el caso de la escuela moderna hemos visto que la condición de las/os sujetas/os, tanto profesoras/es como estudiantes se basa en la despersonalización. La normalización y regulación de los cuerpos partícipes de la escuela busca su anulación en tanto individuos de modo de poder disponer de

ellas/os en base a sus modelos de estudiante y profesor, sin importar las condiciones particulares de cada individuo o de cada comunidad, son entonces instrumentalizados por la institución que dispone de ellas/os.

Es importante insistir en este punto, ya que al pensar los modelos educativos, existentes o posibles es relevante visibilizar qué características se les asignan a sus unidades básicas, y cuáles son sus unidades básicas. Ya que obviando este ejercicio se corre el riesgo de pasar por alto elementos políticos de la mayor importancia. Cuál es la condición de las/os sujetas/os que forman parte de la institución.

Finalmente el objetivo de este trabajo ha sido justamente revisar cómo se entienden las unidades básicas de la escuela moderna, para poder realizar un análisis de cómo opera el poder en su interior. Por cierto desde una perspectiva crítica, en tanto no se considera adecuada la invalidación de las/os niñas/os, lo cual además no es *necesario* para enseñar o aprender.

La revisión de las relaciones de poder en la escuela permite una visión a escala de cómo opera el poder en la sociedad moderna, de la cual la escuela es a la vez que una muestra representativa, un elemento clave de la reproducción de modelo social. Entonces los problemas identificados en el presente trabajo se extienden a otros ámbitos de la sociedad, volviendo sobre la idea foucaultiana de escolares envejecidos, que podrían también denominarse como escolares asalariados.

La forma en que opera el poder en la escuela es analogable a cómo opera en el trabajo asalariado. En este último caso aquello de lo que se carece no es de razón, o de lenguaje (los cuales ya han sido dotados por la escuela), sino que de lo que se carece es de capital económico. La concentración de capital económico pasa a ocupar el lugar del capital cultural institucionalizado para justificar la subordinación, obedecer, acatar reglamentos en los que no se tiene incidencia, admitir mecanismos de disciplinamiento y control, etc.

A partir de la dependencia la escuela internaliza en las/os estudiantes la necesidad de su obediencia y sumisión, ya que deben someterse a aquellas/os que las/os proveerán de aquello que carecen, ya sea conocimiento o dinero. Es por esto que es necesario desinfantilizar si se quiere transformar verdaderamente la escuela y con ello las relaciones de poder en su interior. Si además tenemos en cuenta que la relación adulto-infante es una relación social, y no una condición natural, se vuelve evidente que la desinfantilización no sólo es necesaria, sino que es posible; y para ello es necesario transformar las prácticas cotidianas e

institucionales en que se reproduce la infancia como estado de carencia y, por lo tanto, de dependencia.

Bibliografía

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (2007). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de cultura económica.
- Bustelo, E. (2011). *El recreo de la Infancia*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Chevallard, I. (2000). *La transposición didáctica, del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Coromines, J. (2008). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En AA.VV, *Michel Foucault, filósofo* (págs. 155-163). Barcelo: Gedisa.
- Delgado, B. (1998). *Historia de la Infancia*. Barcelona: Ariel.
- Etkin, J., & Schvarstein, L. (2000). *Identidad de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 3-20.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Kant, I. (1994). ¿Qué es la ilustración? En I. Kant, *Filosofía de la Historia*. México: FCE.
- La Salle, J. B. (2003). *Guía de las Escuelas*. Españaa: ARLEP.
- Larrosa, J., & Skliar, C. (2005). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.
- Pineau, P. (2007). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo "Esto es educación" y la escuela respondió "Yo me ocupo". En P. Pineau, & I. y. Dussel, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (págs. 27-52). Buenos Aires: Paidós.
- Rousseau, J. (2000). *Emilio o la educación*. Buenos Aires: El Aleph.