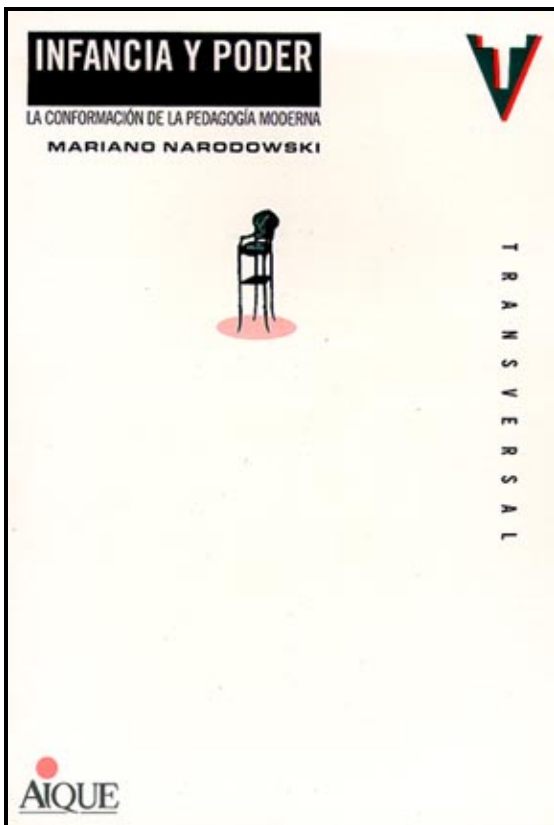


# Infancia y poder

La conformación de la pedagogía moderna

Mariano Narodowski



Primera edición, noviembre 1994

Aique Grupo Editor S.A.

Méndez de Andés 162  
(1405) Capital Federal

**Este material se utiliza con fines  
exclusivamente didácticos**

---

## INDICE

<b>Introducción</b> .....	9
Raíces .....	9
Problemas y posiciones .....	14
Agradecimientos .....	21
<b>1. Un cuerpo para la institución escolar</b> .....	23
Infancia y pedagogía .....	23
<i>Émile ou de l'enfance</i> .....	33
Cera, árboles, animales, niños.....	42
Infantilización y escolarización.....	53
<b>2. El imperio del orden</b> .....	61
Comenius.....	61
La distribución generalizada .....	65
La producción de una institución .....	79
Utopías .....	98
<b>3. La pedagogización de la infancia</b> .....	109
Después de Comenius .....	109
Vigilancia y silencio.....	113
Las reglas de "buena educación" y el dispositivo de alianza .....	128
<b>4. "La escuela enseña por sí misma"</b> .....	133
Del maestro al monitor.....	133
Tras la generalización .....	138
La producción de saberes: competencia y trabajo .....	145
<b>5. Peligro de subversión</b> .....	167
Alternativas a la instrucción simultánea .....	167
Otras alternativas.....	178
<b>6. La pedagogía moderna</b> .....	185
Retroactividad .....	185
La pedagogía sobre sí misma .....	188
Infancia y saber .....	197
<b>Bibliografía</b> .....	205

---

## CAPÍTULO 3

### *La pedagogización de la infancia*

#### **Después de Comenius**

La pedagogía de la modernidad se instala a partir de dos tipos de enunciados en apariencia contradictorios entre sí aunque, como ya fuera observado en los capítulos precedentes, estrechamente entrelazados. Por un lado, la pedagogía diseña una infancia discriminada en tanto tal en virtud de la constatación de una carencia o de un conjunto de carencias: no posee la autonomía ni el buen juicio ni el tino propios de los adultos. Son cuerpos débiles, ingenuos, manipulables, en formación. Por otro lado, los niños son objeto de dos operaciones fundamentales: constituyen campo de estudio y de análisis y a la vez son empujados a emigrar del seno de la familia a unas instituciones producidas a efectos de contenerlos en su ineptitud y de formarlos para que, justamente, puedan abandonar o superar la carencia que les es constitutiva. A la discriminación etaria le sigue una delimitación institucional.

Al tiempo que abandona la producción y el núcleo primario social básico, la niñez es recogida por la pedagogía para someterla al régimen epistemológico de su observación y análisis y al régimen institucional que garantizará su encierro. Dos operaciones básicas ya que son configurantes del discurso pedagógico moderno; dos operaciones complementarias ya que una insinúa de inmediato a la otra. El destierro del niño de su ámbito de localización anterior acompaña el destierro de la mirada ingenua sobre el cuerpo infantil. Ahora serán unos instrumentos afinados los que, con aguda penetración, habrán de demarcar las posibilidades y los límites del conocimiento y la formación de los niños.

Nuestras hipótesis merecen un acercamiento más pormenorizado. A partir del siglo XVII europeo, la pedagogía habrá de construir y reconstruir por decenios, por siglos esos instrumentos entre los que, la misma escuela, ocupa un lugar central. En este sentido vale la pena recordar que entonces la escuela moderna es en el discurso pedagógico ese medio que se pudo constituir para garantizar la sumatoria de metas procuradas, las utopías establecidas. La escuela de la pedagogía moderna se instala como una maquinaria en gran medida eficaz para consolidar el dispositivo de alianza escuela-familia y distribuir saberes a la población infantil siendo esta escuela la que permite un alcance mayor a través del dispositivo de simultaneidad sistémica.

Con anterioridad, se ha constatado que la obra comeniana, además de fundante, y tal vez por ese motivo, posee algunas características que acaban por hacer que este instrumento no abarque completamente la pedagogización exhaustiva del cuerpo infantil. El primer objetivo de este capítulo es —al estudiar la zaga de Comenius— verificar los procesos discursivos en el seno de la pedagogía que terminan por cerrar ese proceso de pedagogización y, por consecuencia, de establecer definitivamente los principales dispositivos que consolidan a la escuela o a la institución escolar como institución de secuestro.

Este nuevo aunque no tan extenso y más lateral acercamiento a la obra comeniana dará pie para un intento de significativa importancia en nuestra línea de trabajo. Si la escuela es el instrumento que la pedagogía delinea para la producción de saberes, es necesario estudiar cuáles son esos saberes que las instituciones de secuestro efectivamente procesan a la luz de la pedagogía. Descorriendo la proclama pansófica presente en mayor o menor medida en la pedagogía moderna, la cuestión parece abrirse a una mirada más fina sobre aquellos saberes que pueden generarse en relación a la determinación, por parte de los dispositivos que conforman las instituciones escolares.

En la *Didáctica Magna*, la pedagogía se sitúa en un campo no del todo definido en lo atinente a la intensidad de las experiencias escolares y a la relación entre lo aprendido ahí y los usos futuros de esos aprendizajes. En síntesis, la línea que separa lo instituido escolarmente de lo no-instituido de ese modo es por momentos endeble y sufre a lo largo de la obra distintas valoraciones que le otorgan un carácter ambiguo.

Habrà de recordarse que el énfasis mayor está puesto en lo que con Foucault denominábamos "vigilancia epistemológica" más que sobre otros dispositivos típicos de las instituciones. Es decir, en la obra comeniana el control está puesto al servicio de la marcha adecuada del método, de la correcta elaboración de los libros de texto didácticos y de la armónica selección de los contenidos del aprendizaje para la vida. A estos elementos están atados aquellos otros que verifican un riguroso comportamiento de los educandos; educandos que aún, y justamente en razón de la positiva ponderación de lo didáctico, no fueron en Comenius envueltos en el discurso pedagógico en forma masiva y definitiva.

Si Comenius representa un inicio de la pedagogía, un punto de partida fundante, es porque su poder transdiscursivo produjo ciertos acoples evidentes en el seno de lo pedagógico, teniendo a ese transcurso como eje. A pesar de esto, es menester abrir una nueva fase en la historización de este discurso a partir de lo generado por algunos autores posteriores que, por razones diversas, se abocaron al diseño minucioso de los caracteres propios de la institución escolar. Caracteres que conservan una matriz común en la obra comeniana, aunque poseen un alcance de calidad diferente a algunos de los allí inscriptos.

El núcleo de la diferencia central que instala esta nueva discontinuidad está dado en que, a partir de fines del siglo XVII y hasta mediados del siglo XIX, buena parte del discurso pedagógico se aboca a maximizar el poder institucional por sobre el poder epistemológico. El imperio del orden se traslada desde el campo de los significantes hacia el de la práctica no-discursiva. A la pedagogía de esta discontinuidad le importa fundamentalmente, antes que nada, mirar. La observación del cuerpo infantil, la medida de sus actos, la explicación de sus logros, la predicción de sus dificultades pasa a ser el elemento primordial. En este sentido no parece prudente afirmar la existencia de una "pedagogía del siglo XVII", a no ser en la consideración de la época como escenario de una ruptura profunda y definitiva en la historia de la pedagogía.

La utopía comeniana en sus dos dimensiones comienza a ser reconsiderada pero como un fenómeno inmediatamente posible, como una ilusión realizable. El tiempo de las palabras, entonces, ha terminado. La acción concreta en pos de la educación de la infancia y de su permanencia en los establecimientos es un primer punto problemático. La organización concreta de escuelas que habrán de recibir a millares de alumnos es una segunda cuestión conflictiva. Es el momento en que el dispositivo de alianza debe ser experimentado, en que la simultaneidad sistémica precisa ser probada, en que la forma definitiva de metodología didáctica será decidida.

La operación de distribución en gran escala de saberes escolares está a punto de comenzar. Es menester verificar las posibilidades y limitaciones sociales concretas de la acción estatal como vehículo de la operación. Es imprescindible constatar la capacidad del magisterio actuando de acuerdo a método y, además, será imperioso resolver la cuestión de la formación de los recursos docentes necesarios para posibilitar el efecto deseado.

En cuanto a los alumnos, habrá ahora que generar mecanismos apropiados para la educación en cada edad, garantizando la gradualidad. Pero además, habrá que intentar una pormenorizada caracterización de los niños pobres, para comprender cómo van a actuar efectivamente en el ámbito escolar. Ya no se trata de proclamar sino de realizar, de poner en práctica rituales que con anterioridad parecían inalcanzables y ahora, con el devenir del desarrollo social, parecen más próximos.

### **Vigilancia y silencio**

Mientras que en el modelo pedagógico creado por Comenius la estabilidad de su aplicación y la armonía entre sus componentes estaba concentrada en la correcta utilización del método didáctico, en la pedagogía de La Salle y en la mayor parte de los textos pedagógicos posteriores, esta estabilidad y esta armonía serán efecto de la estricta disposición disciplinar de los cuerpos involucrados, incluso cuando se establezca —varios siglos después— el criterio de "respeto al educando". En tanto que en Comenius la disciplina es un instrumento que se aplica a situaciones coyunturales, en La Salle y en pedagogos posteriores es un ingrediente determinante (aunque se trate de una disciplina "democrática" y "antiautoritaria") y no un residuo producido aleatoriamente.

La táctica principal dentro de esta estrategia disciplinaria es la vigilancia constante sobre el cuerpo infantil por parte del profesor, quien en virtud de dicha táctica también construye su propio lugar dentro de la institución educacional. El objetivo primordial es la no ocurrencia de faltas antes que el castigo como consecuencia de su aparición. De este modo recomienda La Salle a sus maestros:

"Es necesario que constituya vuestro primer cuidado y primer efecto de vuestra vigilancia el ser atentos a vuestros alumnos para impedir que practiquen alguna acción, no solamente mala, incluso alguna inconveniente, haciendo que se abstengan de la menor apariencia de pecado" (*Méditations* 194, 2).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Las citas de las "Méditations" fueron tomadas de *Cahiers Lassalliens* Nro. 12, Roma, 1962. Como es sabido, La Salle escribió 208 "Méditations" y a cada una de ellas la dividió en tres ítems. El primer número de la referencia bibliográfica se refiere al número de "Méditation" y el segundo número al ítem citado.

Pero, además, la disciplina escolar poseerá la característica de no solamente evitar por medio de la vigilancia el accionar errado de los educandos sino de provocar en ellos una actitud constante de cuidado frente a lo que podría ser considerado una falta. La vigilancia tiene como finalidad producir una serie de conductas adecuadas vinculadas a la sumisión a la autoridad de los profesores. Dentro de estas conductas se hallan ciertos formalismos inherentes a un "buen alumno", a un alumno "educado" o "civilizado". Ser, pero también parecer, son los logros buscados:

"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, 3).

La vigilancia del profesor tiene entonces un doble efecto. Por un lado controla e impide; por otro, actúa como soporte de las acciones de los educandos incluso más allá de su presencia. La mirada del profesor produce y es omnipotente, capaz de control en la cercanía y en la distancia. Poder corrector, el cuerpo infantil debe generar los efectos insinuados por la mirada de la autoridad. Mirada discreta a veces, directa otras, siempre presente en producción de toda actividad escolar que se pretenda satisfactoria.

La vigilancia abarca todas las actividades escolares; nada puede quedar hecho sin ser observado y chequeado. La vigilancia se entromete en la enseñanza de la lectura: "Vigilará el maestro con mucho cuidado de que todos lean bajo y el lector lea alto" (*Conduite*: pág. 23).<sup>2</sup> Mirada que atraviesa muros y paredes, que controla actividades, que se apoya en todos los ámbitos del establecimiento pero también acompaña a los alumnos hasta la puerta de la escuela e, incluso, hasta la calle: el orden debe instalarse en todos los ámbitos institucionales pero no tanto el orden de los estudios y los métodos: esto está más o menos instalado. Son los cuerpos los que ahora deben permanecer en el exacto lugar que la institución les asigna.

Este orden reposa sobre una presencia constante del maestro quien "No dejará su lugar a no ser por gran necesidad" (*Conduite*: pág. 24). Pero esta presencia precisa de una distancia mesurada en relación a los alumnos. 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" (*Ibid.*), no puede hablar livianamente, no debe permitir que los alumnos le hablen sin guardar el debido respeto (*Ibid.*).

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 (*Ibid.*). Su presencia no puede permitir detalles banales "que denoten infantilidad" (*Ibid.*) 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.

Un campo de vigilancia es un espacio sometido a control. Por ende, todos los elementos que lo componen habrán de regularse en función de las metas estratégicamente planeadas. En esta pedagogía, el silencio es un factor determinante ya que favorece la detección de la producción de acciones equivocadas produciendo un recorte minucioso alrededor de ellas. A la vez, el silencio es un instrumento de control en la medida en que es el maestro el único capaz de romperlo en ciertas circunstancias, dejando en evidencia al niño que no se somete a estas cláusulas.

"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." (*Conduite*: pág. 123).

El control metódico de la sala de clase hace que el silencio sea un valor de respeto absoluto. Hablar es un atributo permanente de los profesores —permanente pero no discrecional, como se verá prontamente— y los alumnos sólo pueden hacer uso de esa capacidad en el momento en que se les es encomendado. Pero el hacer silencio no se restringe simplemente a la interdicción del habla. El cuidado de su propio cuerpo por parte de los educandos debe ser tal que de los mismos no puede emanar sonido alguno,

---

<sup>2</sup> Las citas de la obra pedagógica máxima de La Salle: "Conduite des Écoles Chrétiennes" fue tomada de *los Cahiers Lassallienes* Nro. 24, Roma, 1966. El número de página corresponde a la edición original.

ni del cuerpo en movimiento ni del cuerpo estático. La Salle estipula la necesidad de silencio hasta en los pasos que dan los alumnos. No debe oírse el mínimo ruido más que la orden del maestro o la lectura de un niño. Lectura previamente habilitada por el profesor.

Este afán de silencio llega a tal punto en su rigor y exactitud que La Salle propone el método de las señales (73) para lograr la absoluta falta de sonidos en el salón de clases. A través de un instrumento creado con estos fines, el maestro sin hablar habrá de distribuir las tareas y asignar los lugares correspondientes. La señal sustituye a la palabra y en manos del docente abona el silencio presente; un silencio construido con dedicación; un silencio palpable que llega hasta a limitar la discrecionalidad del educador en el uso de la palabra.

El maestro debe reunir todas las condiciones que habrán de generar posteriormente un ámbito visible y silencioso: un espacio controlado hasta la exasperación. El maestro debe cuidar todas estas características que se precisan para una buena actuación docente:

"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..." (*Conduite*: pág. 312).

Las características del que enseña deben estar pulidamente labradas. El magisterio ya no puede liberarse a la mera buena voluntad de una vocación: un riguroso proceso de formación habrá de inscribir en el cuerpo docente sus condiciones necesarias para la tarea educativa. Por eso La Salle instaura una Escuela Normal (tal vez la primera en la historia moderna de la escolarización) en la que los futuros profesores aprenderán a ocupar el lugar del que sabe, del que vigila, del que es capaz de contribuir a la producción de saberes en la institución escolar de una manera correcta.

En este mismo marco es que con La Salle surge, como afirma E. Hengemule (1992), la profesionalización de la tarea docente: la escuela deja de ser un asunto estrictamente eclesiástico para participar directamente (como quería Comenius) de la res pública. Además, estos profesionales son responsables frente a sus superiores respecto del éxito de sus acciones educativas y de su conducta privada en general, por lo que la práctica magisterial quedará definitivamente atrapada en una organización limitada que impone reglas específicas a su desarrollo.

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) (Cfr. *Conduite*: pág. 230). 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; en el poder ordenador de los niveles superiores sobre los inferiores; en la diagramación de ámbitos perfectamente delimitados donde cada elemento se situará bajo la observación atenta y rigurosa de los elementos superiores.

Es necesario detenerse brevemente para enfocar más de cerca a la situación docente. Si bien es cierto que la profesión docente aparece en la obra lassalleana y en el desarrollo de la pedagogía posterior en virtud de la posesión de cualidades intelectuales y que, inclusive, muchas de estas cualidades son producto de una formación paciente y meticulosa del magisterio, parece prudente volver sobre el concepto de "intelectual vigilado" que nos sirviera para el análisis del magisterio en otros ámbitos discursivos (Narodowski, 1989). 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. En el caso comeniano, el maestro es objeto de una permanente vigilancia sobre su producción didáctica; en el caso lassalleano, se trata de la instalación de una cadena de directo control sobre el cuerpo docente. Por supuesto, ambas tácticas son enteramente complementarias y contribuyen a encauzar rectamente la labor del enseñante.

Extraño destino el del profesorado moderno. Por un lado constituye el referente y ejemplo de la acción infantil; guía de su educación y su mirada todopoderosa amonesta, bendice o castiga según el caso. Por esta razón el magisterio suele ser elevado a los niveles más altos de veneración que a un oficio le puede tocar. Su razón de ser reposa en cualidades intelectuales perfectamente detectables: erudición, capacidad de transmisión de conocimientos, autoridad, producción de saberes sobre sus alumnos, etc. Por otro lado, todo ese arsenal está supeditado a un camino específico del que es poco probable salir, so pena de castigo efectuado por quienes lo vigilan a él. Vigilante vigilado, la cadena de la autoridad escolar pone los conocimientos del que enseña en función de una estrategia disciplinaria general de la que ni él, que es su principal ejecutor, puede escapar.

Esta cadena de controles de la que ningún eslabón se separa y la constante apelación en la obra lassalleana a la vigilancia como táctica disciplinaria central, como se verá en los capítulos siguientes en posturas pedagógicas posteriores, trae una inmediata referencia a la obra de J. Bentham y a su modelo *panóptico* de control social.<sup>3</sup> Como es sabido, varias décadas después de producida la obra de La Salle, el reformador penal Bentham propone un modelo global de reforma de las instituciones penitenciarias y, con las cárceles, de la sociedad toda. Este modelo consiste en disponer a los elementos peligrosos a observar en forma visible y equidistante del punto donde se encuentra el que vigila. La palabra "panóptico" revela en sus raíces griegas la pretensión de abarcarlo todo —absolutamente todo— con la mirada.

El efecto buscado por Bentham es triple. Por una parte, intenta un riguroso control sobre los cuerpos bajo mirada. Por otra, y admitiendo la imposibilidad de una vigilancia constante sobre cada prisionero, se pretende un monitoreo basado en jerarquías bien establecidas que implanten mecanismos de "presencia invisible". Finalmente, el modelo panóptico enfatiza la capacidad de maximización del tiempo por parte de los "hombres actuantes bajo inspección".

Es evidente que la disposición de los cuerpos estructurada en la pedagogía lassalleana guarda una fuerte correspondencia con la vigilancia jerárquica que años después será propuesta por Foucault (1985). Como afirma Strub (1989: pág. 45), el poder que contiene una "vigilancia jerárquica" deriva en una red de supervisores perpetuamente supervisados, cuestión que se encaja perfectamente con la cadena "inspector-director-maestro-alumno" propugnada por la *Conduite*. La homogeneidad de la mirada panóptica permite que se deleguen capacidades de vigilancia de un estrato superior a uno inferior con el fin de hacer más perfecto, más abarcador, al mecanismo.

Si bien es cierto que el modelo panóptico supone un vigilante que controla todo (cosa que, como veremos luego, representa la base disciplinaria de la instrucción simultánea en La Salle), es igualmente cierto que ese vigilante se despliega jerárquicamente y suele encarnar en distintos sujetos de control que, a su vez, se corresponden a cada nivel de la escala jerárquica, y que cumplen su función controlados por sus superiores.

Este esquema "subordinante-subordinado" da a los modelos de estilo panóptico como el lassalleano una apariencia militar. Sin embargo, podemos afirmar con M. Foucault (1985) que la organización militar representa un ámbito más de expresión del panoptismo, análogo a otros (prisión, manicomio, escuela). El uso indiscriminado de la violencia y la obediencia en función de la eliminación física del adversario puede que otorgue una fuerza connotativa mayor a la institución militar en lo que respecta a la percepción de sus líneas de mando, las que —en los elementos esenciales de su estructura— son paralelas a las de las otras instituciones disciplinarias modernas.

En la *Conduite*, la pretensión panóptica y jerarquizante llega al punto de crear estratos incluso entre los alumnos: se señala la conveniencia de disponer de "monitores" o de alumnos que "iniciarán a otros" (pág. 253), retomando la receta comeniana del uso de "decuriones", la que a su vez posee un inocultable origen jesuítico. Sin embargo, en el siguiente capítulo habrá de argumentarse que la disposición general del modelo lassalleano no se configura dotando de un lugar de vigilante al alumno; éste será el carácter central de los denominados "métodos mutuos". Lo que sí ya se delinea con singular fuerza es el diseño arquitectónico de la escuela en función de la visibilidad panóptica: la *Conduite* refiere cómo serán las buenas escuelas y cómo habrán de disponerse los alumnos en cada clase.

Desde esta perspectiva teórica, La Salle reafirma la pertinencia de la instrucción simultánea en detrimento de la enseñanza individual: en la senda trazada ya por Comenius, la simultaneidad de la sala de clase asume ahora una envergadura superior: un maestro que se alza por sobre todos los alumnos y es capaz de controlar las actividades que están a un mismo tiempo efectuando. En la puja que sobrevendrá en el siglo XIX entre partidarios del método mutuo y del método simultáneo, podrá observarse el carácter fuertemente observador y punitivo de la simultaneidad, incluso cuando se recomiende —como en el caso del mismo La Salle— la división de los educandos en "grupos". Es en este sentido que puede afirmarse que, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, la pedagogía moderna se hace irremediabilmente lassalleana.

El modelo panóptico constituía para Bentham una utopía. La Salle intenta realizarla de un modo emparentado a la utopía comeniana basada en el imperio del orden pero iluminando por sobre el resto de los elementos institucionales al cuerpo infantil. Realización insertada en el seno de la pedagogía y la escuela:

---

<sup>3</sup> La referencia bibliográfica sobre la obra de J. Bentham se basa en Bowring, John (ed.) *The works of Jeremy Bentham*, Russell and Russell, New York, 1962, 11 vols. Sin embargo, las principales observaciones se efectúan —gracias a la inestimable ayuda del artículo casi exegético de Strub (1989)— sobre la correspondencia publicada en el tomo IV.

una observación total, precisa, penetrante y centralizada constituye en forma primaria a la institución escolar moderna.

A pesar del énfasis colocado en la vigilancia, la estrategia disciplinaria no posee una sola modalidad. Según Henrique Justo (1991: pág. 228), coexisten dos especies de disciplina en la obra de La Salle: una de orden represivo y otra de orden preventivo. Es evidente, como el mismo Justo afirma, que en dicha obra es lo preventivo lo que sobresale. Al contrario que en el texto de Comenius, donde lo cuantitativamente poco destinado a la disciplina se ubica en el ámbito del castigo en tanto punición ejemplar, aquí se pretende que la mirada del maestro y la disposición de los elementos institucionales prevengan cualquier transgresión por parte de los alumnos. Si para Comenius la prevención es innecesaria cuando el método es correctamente aplicado por el maestro, en el nuevo rumbo que toma la pedagogía la prevención no es una consecuencia de la didáctica sino el principio básico en el que radica la táctica de vigilancia.

Esto no significa que el castigo no conforme otra práctica en la pedagogía lassalleana; por el contrario, las correcciones habrán de poseer un lugar significativo en el modelo pero solamente a condición de que las mismas no sean frecuentemente utilizadas sino que se apliquen raramente. Si se acciona con "habilidad y pericia" —dice La Salle (*Conduite*: pág. 154)— no será necesario usar la corrección para mantener en orden al cuerpo infantil. El autor explicita que estas correcciones pueden ser evitadas si la vigilancia es operada de un modo cierto, ya que en maximizar sus efectos reside la habilidad y la pericia del profesor; ahora serán:

"el silencio, la vigilancia y la moderación del profesor las que establecen el buen orden del aula y no la dureza y los golpes" (Ibid.).

La aplicación de los correctivos está dispuesta con el objeto de que esta parte de la estrategia disciplinaria no implique la posibilidad de caídas en excesos, en el dejarse llevar del maestro por sus afectos personales. Esta condición, que ya aparece en Comenius a propósito de la administración de los castigos corporales, es desarrollada en La Salle con una llamativa minuciosidad.

Justo (1991: pág. 230-233) ha reunido las diez "condiciones para una buena corrección". Una rápida enumeración de las mismas da una muestra de cómo se disponen los elementos propios de la táctica de represión. Profesionales del castigo, la corrección ejercida por el maestro debe ser pura y desinteresada, caritativa, justa, convenientemente adaptada a la transgresión, moderada, tranquila, prudente, de aceptación voluntaria por parte del alumno, respetuosa hacia el profesor y silenciosa del lado del maestro.

Este veloz pasaje por las condiciones impuestas a la aplicación del castigo aspira a demostrar cómo la nueva discontinuidad se expresa con singular potencia en la historia del pensamiento pedagógico. Hay que recordar que, para Comenius, los castigos debían ser públicos a fin de que sirvieran de ejemplo a todos los alumnos. El discurso de la pedagogía, a partir de La Salle, generará una intimidad entre castigado y profesor; intimidad en la que el educando debe asumir su culpa en forma "voluntaria y respetuosa" a cambio de la no utilización de la violencia corporal y de la moderación en la aplicación del correctivo.

Es así que la pedagogía adopta definitivamente una racionalidad propia en lo que respecta a la justicia escolar. En otro trabajo ya intentábamos demostrar que la disciplina escolar es un modo *sui generis* de aplicación de castigos que, aunque guarda numerosas semejanzas con la justicia penal de menores, supone modalidades enteramente propias y por entero ininteligibles fuera del ámbito de la institución escolar (Narodowski, 1992). Por ejemplo, el rol que el profesor ocupa es el de quien imparte justicia aun cuando fuese él el objeto de una afrenta. Sin embargo, su reacción no puede ser desmedida ni sus respuestas pueden dejarse llevar por sentimientos o emociones. El correctivo debe ser racionalmente elaborado y tranquilamente aplicado.

Al contrario que en la aplicación moderna de justicia (donde la división de poderes y la organización de la acción judicial obliga a excusarse a aquel juez implicado en sus propios veredictos) y bien diferenciadas de las relaciones paterno-filiales (donde la expresión de los afectos no solamente es comprensible, sino muchas veces elogiada), las relaciones jurídicas elaboradas en la institución escolar constituyen un sistema propio que está contenido como táctica de castigo en la línea de la estrategia disciplinaria. Éste es uno de los elementos que hacen de la escuela una institución de secuestro: sus reglas provocan un impacto harto significativo en el ordenamiento intramuros de los cuerpos, mas su fuerza en parte se diluye en la confrontación con otras legalidades ajenas, pertenecientes a otras instituciones.

La disciplina escolar es un motor del buen funcionamiento educacional y pasa a ocupar el lugar que en la pedagogía comeniana ocupaba el método. El cuerpo infantil ha sido expuesto a una operación de



pedagogización y la disciplina escolar es la expresión más visible de este proceso. De la ocurrencia de indisciplina ahora no será responsable el maestro que es ignorante en la aplicación de un método ni la escuela que no posee libros panméticos en la cantidad adecuada, como razonaba Comenius y sueñan los comenianos de hoy. Es el alumno el que cargará con la responsabilidad de no actuar correctamente, de no asumir sus deberes, de no guardar el respeto que en tanto infante le merece el adulto que lo forma. La pedagogía, por su parte, habrá de elaborar las herramientas teóricas para comprender, corregir o excluir al alumno.

La Salle apela a la profundización del dispositivo de alianza para demostrar que es el niño el culpable de la indisciplina, nunca el maestro:

"... es necesario decirles a los padres que no escuchen las quejas de los hijos contra el profesor: si no hubiesen cometido alguna falta no hubieran sido castigados y si no quieren que sean castigados, no deben enviarlos a la escuela" (*Conduite*, pág. 247).

La riqueza del párrafo citado es muy abundante. La ocurrencia de castigos se sigue solamente a la ocurrencia de faltas. No hay error posible en el profesor y, a la vez, la posibilidad de error recae solamente en el alumno. Pero, además, si los padres no quieren ver a sus hijos castigados, no deben enviarlos a la escuela, lo que supone que la asistencia a la misma trae de suyo necesariamente el castigo a los que concurren. Definición sincera, la vigilancia nunca es completamente eficaz y la táctica de castigo es, para La Salle, inherente a la escolaridad.

Este proceso de paulatina pedagogización trae consigo, además de procesos de producción disciplinaria sobre el cuerpo infantil, la generación de saberes sobre la infancia. La pedagogía moderna comienza su programa de categorización del alumno de acuerdo al comportamiento escolar observado. Por ejemplo, el "mal alumno" deja de ser una referencia constante por constituir una categoría demasiado general. La pedagogización del cuerpo infantil posibilita a La Salle la construcción de una analítica rigurosa a efectos de su caracterización, llegándose a una tipología constituida por: "viciados, niños mal educados y voluntariosos, niños naturalmente atrevidos e insolentes, niños livianos, alumnos obstinados, niños mimados, tímidos, mentalmente deficientes, niños muy pequeños, alumnos recién llegados" (Justo, 1991: pág. 268).

De un modo que a la actual psicopedagogía podría parecerle acientífico e ingenuo, las posibilidades de ocurrencia de mala conducta escolar quedan encuadradas en tipos limitados. Se produce la normatización de la actividad escolar infantil dotando de un nombre a cada clase de comportamiento inadecuado. El respaldo para la tipología es pedagógico, condimentado con algunas exteriorizaciones morales. Para la pedagogía de la época el mal alumno no es un enfermo y, por lo tanto, la corrección es estrictamente educacional. No hay patologización de los tipos presentados y las soluciones son entonces limitadas al campo estrictamente escolar.

Esta tipología al igual que otras construidas a efectos de control racional de la conducta infantil (como por ejemplo la tipología construida por La Salle tomando como objeto a los niños que dejan de asistir a la escuela) se basan en el conocimiento exhaustivo que el profesor produce sobre el cuerpo infantil. En la *Conduite* se prescribe la redacción de un *Catálogo de las buenas y malas cualidades de los alumnos*. El profesor como árbitro genera un inventario prolijo y preciso que atestigua la marcha de cada uno de los educandos. En este catálogo o ficha personal, todo lo respectivo al alumno será hecho constar, incluso los elementos que aparentemente no poseen una importancia primaria.

La lista de los elementos de la conducta de los alumnos a tener en cuenta en la ficha son muchos, ya que los ítems de interés recorren palmo a palmo las características de los educandos, desde su carácter y su potencial de aprendizaje hasta la situación social y familiar. Las disculpas por la extensión de la siguiente cita serán dadas cuando se descubra la riqueza del material que contiene.

"[En las fichas de los alumnos se debe hacer constar] ...nombre y apellido del alumno, tiempo de frecuencia escolar, lección y orden de la lección en que se encuentra, el carácter de su espíritu, si es piadoso en la iglesia y durante las oraciones, si no tiene algún vicio, como el de mentir, jurar, hurtar, el de impureza, gula, etc. Si tiene buena voluntad o si es incorregible; cómo es preciso proceder con él, si las correcciones le son útiles o no, si es asiduo en frecuentar la escuela o no, si las ausencias fueron numerosas o raras, si fueron justificadas o no, con permiso o sin él; si fue exacto en llegar a horario y antes que el profesor, si es aplicado en el aula, si lo es espontáneamente; si no se deja llevar por conversaciones y juegos, si saca provecho de la enseñanza, si es promovido regularmente, si permaneció, en cada lección, solamente por el tiempo previsto o más; en este caso, si por culpa propia o por tener espíritu lento; si sabe bien el catecismo y las oraciones o las ignora; si es

obediente en la escuela, si no tiene carácter difícil, obstinado o inclinado a resistir al profesor; si no es mimado por los padres; si éstos no aceptan lo que el maestro corrige, si a veces se quejan..." (*Conduite*: pág. 139).

Es evidente que la vigilancia sobre el cuerpo infantil se realiza no bajo el libre albedrío del profesor sino que la misma está delimitada claramente por los criterios que demarcan cuáles son los elementos a observar en el alumnado. Estos elementos completan los segmentos más significativos de la actividad del educando en la institución escolar y tienden a un control objetivo del comportamiento pasado y presente, aportando evidencias para la predicción del rumbo futuro que el desarrollo educacional del alumno puede tomar. Es claro también que lo que se pretende es normalizar el cuerpo infantil, promoviendo criterios homogéneos de evaluación de su conducta, criterios que —como pudo observarse— permanecen atados al buen encauzamiento disciplinario de los alumnos.

De acuerdo a los anteriores criterios, podría afirmarse que ser un buen alumno significa fundamentalmente permanecer de buen grado en el lugar asignado por la institución, cumpliendo con todos los rituales inherentes a esa condición y que la dinámica escolar específica cotidianamente a los alumnos. Digamos de paso que estos criterios de evaluación de la actividad escolar del alumno han permanecido en el seno del discurso pedagógico moderno durante siglos, si se hace abstracción de la historia de la construcción de instrumentos teóricos. Los mismos instrumentos teóricos que, últimamente, poseen la capacidad de tornar patológicos los males que para La Salle constituían un vicio moral o una falta de voluntad del niño y que, para Comenius, eran producto de una mala aplicación de las prescripciones metodológicas por parte del docente.

Estas fichas individuales de los alumnos colaboran en la producción de saberes sobre la infancia, en la medida en que estimulan la elaboración de medios teóricos precisos y adecuados para comprender a la niñez en proceso de aprendizaje escolar. Es así que, a partir de la generalización de esta voluntad de control sobre estos procesos escolares, el discurso pedagógico comenzará a esforzarse por darse a sí mismo un régimen de construcción y validación de los enunciados referidos a la actuación de la niñez. De ahí que el recurrente conocimiento "de las potencialidades del niño" operará como expresión manifiesta de una pretensión de verdad; construirá analíticas que explicarán y categorizarán a la infancia en tanto que alumnos. Es cierto, como se afirmara en el párrafo anterior, que existen numerosos puntos de vista generados por la pedagogía en estos últimos trescientos años acerca del niño y su buen encaminamiento escolar. Sin embargo, a pesar de las muchas divergencias que entre sí ostentan, ninguna se escapa del dispositivo general que las orienta: la voluntad de pedagogizar la infancia, atravesándola por categorías que estipulan su normalidad, que homogeneizan su desarrollo, que uniformizan sus dificultades posibles y su virtual solución.

Si desde el punto de vista epistemológico, la pedagogía moderna va a normatizar la infancia (Baquero y Narodowski, 1990); desde el punto de vista institucional la normaliza. Las fichas no son un mero accesorio al modelo panóptico sino que permiten un control exacto y funcional del cuerpo infantil. Consisten en un sistema meticuloso de recolección de información acerca de los alumnos, lo que contribuye a prevenir posibles imprevistos en la táctica de vigilancia. Cada alumno va a poseer su ficha y cada ficha va a hablar de un alumno. Sin embargo, la ficha será elaborada por el maestro y solamente los maestros tendrán acceso a ella: tras el poder epistemológico capaz de construir analíticas y categorías respecto de los alumnos, la ficha expresa el poder discrecional sobre el saber de la infancia. Poder profesional, sólo los iniciados pueden acceder al contenido de la información.

Sin embargo, la ficha o catálogo en tanto escrituración de ese saber iniciático marca la prescindencia personal del experto en la institución escolar puesto que todo maestro es intercambiable en la medida en que el registro de los conocimientos sobre el alumnado facilita la conducción de los mismos por parte de cualquiera que tenga acceso a las fichas y posea el saber del experto. La docencia se despersonaliza en tanto que se profesionaliza.

Además del catálogo, donde La Salle manda a inscribir buenas y malas cualidades de los alumnos, Justo (1991: pág. 274) detecta otros cinco catálogos propiciados en el capítulo III de la segunda parte de la *Conduite*. Los cinco también se refieren a los alumnos (admisión, promociones, orden de la lección en que se encuentra un alumno, atrasados y ausentes y visitas a alumnos ausentes). Como se puede observar la escuela va adquiriendo, con la confección de fichas o catálogos, el hábito de acumular información valiosa. Sin embargo, este proceso de acumulación trae aparejado un proceso creciente de burocratización: las instituciones escolares contienen cada vez más elementos y su administración es cada vez más compleja. La pedagogía de La Salle, sin embargo, todavía no detecta los problemas inherentes a este fenómeno.

Al contrario de la vigilancia sobre los alumnos, el control sobre el profesor no es todavía escriturado. Sin embargo, el maestro no escapa a la rendición de cuentas y a la corrección respecto de sus acciones, rendición y corrección que lo tornan un intelectual vigilado:

"... al volver del aula, irán los Hermanos al oratorio donde harán breve examen de las faltas que, tal vez, hayan cometido y de todo el comportamiento durante el día" (*Regles Communes des Frères des Écoles Chrésiennes*, citado por Justo [1991], pág. 154-155).

### **Las reglas de "buena educación" y el dispositivo de alianza**

Para la pedagogía lassalleana, la vigilancia del cuerpo infantil y el control panóptico sobre el alumnado como el castigo posible sobre ellos se extienden a dos ámbitos que merecen una atención especial. Uno, el dispositivo de alianza; otro, la reglamentación a través de las reglas de civilidad.

El funcionamiento adecuado de la institución escolar se establece a partir de un mecanismo de alianza entre el profesor y los padres de los alumnos, mecanismo que ha sido someramente descrito a propósito de su expresión en la *Didáctica Magna*. Habrá de recordarse que, a pesar de declarar los elementos básicos componentes de la alianza, Comenius no establecía los mecanismos concretos que habrían de hacer perdurar el dispositivo y, a la vez, garantizar su eficacia. En los textos lassalleanos, por el contrario, se encuentran expresados en forma asaz pormenorizada hasta los elementos aun de apariencia efímera o circunstancial que fortifican y respaldan la operatividad del dispositivo.

En términos generales, La Salle contribuye a perpetuar la tradición que imagina al maestro como sustituto de los padres. En la línea comeniana, aquí también se razona a favor de la necesidad de que sean idóneos los encargados de la educación de los niños. Se hace hincapié en que deberán ser aquellas personas "con suficiencia de luces y celo" (*Règles*, citado por Justo [1991], pág. 293). El mismo Justo, comentando la *Meditation* 193, aumenta el respaldo de las afirmaciones precedentes aclarando que si bien la educación de los hijos es "uno de los principales deberes de los padres", tanto "la falta de cultura" como "las ocupaciones" [...] "no permiten educar debidamente a la prole" (Ibid.). Como puede observarse, no hay discontinuidades respecto del eje central instalado por Comenius; el dispositivo de alianza se asienta en una división social de funciones y, a propósito de ésta, en la especialización de algunas personas en la profesión educadora. Se recordará que en La Salle, "profesión" comienza ya a poseer una connotación más bien actual.

En función de estos preceptos, el dispositivo de alianza escuela-familia debe instalarse, a la luz de la pedagogía lassalleana, en un contrato entre maestros y padres, contrato prácticamente explícito. A tal punto esto que la *Conduite* establece un ritual perfectamente delimitado en el que la alianza se acuerda:

"El Hermano Director no recibirá ningún alumno que no sea presentado por el padre o la madre o la persona con la cual reside, o pariente de edad razonable teniendo certeza de que viene de parte de los padres" (*Conduite*: pág. 241).

La inscripción en la escuela es el primer paso en el establecimiento de la alianza: son los padres (o sus enviados) los que hacen entrega del cuerpo del niño para su formación en una institución escolar. En ese acto, además, quien recibe al niño habrá de inquirir acerca de sus costumbres escolares y familiares:

"... si ya frecuentó la escuela, por qué razón la dejó [...] si es de buenas costumbres [...] si sufre algún disturbio o enfermedad corporal [...] si no frecuenta compañeros libertinos..." (Ibid.).

"Que no duerma en la cama del padre o de la madre ni de alguna de sus hermanas ni de ninguna otra persona de otro sexo" (Op. cit., 243).

Anámnesis fatal, el dispositivo de alianza se posiciona sobre la construcción de un inventario que, a partir de la posterior confección de los catálogos, habrá de acompañar al niño, de modo que los expertos puedan hacerse cargo del cuerpo infantil con conocimiento de causa. Estas respuestas de los padres y los alumnos en relación a la vida pasada de ambos parece constituir un *dispositivo de confesión* (Foucault, 1987), a partir del cual es posible hablar sobre sí mismo, es posible constituir el propio cuerpo en un campo de introspección no pudorosa y extraer de allí los secretos que para la pedagogía moderna son determinantes en la conducta cotidiana del niño en tanto alumno de la institución escolar.

La confesión incita a hablar acerca de lo oculto, lo inconfesable. La confesión, pues, se abre al mundo laico, se generaliza como uno de los mecanismos generales que irá a garantizar un funcionamiento reglado de las escuelas. El dispositivo de alianza reposa sobre este beneficio de inventario: la confesión

lleva a fojas cero la relación entre profesores y padres puesto que nada de lo que acontece fuera de los muros escolares puede quedar en secreto. Las preguntas con las que se guía y regimenta la confesión otorgan criterios válidos para buscar en el propio interior aquellas informaciones de interés para el pedagogo.

El dispositivo de confesión expresa lo que en el primer capítulo de este estudio fue denominado como "violencia primal" en referencia al proceso por medio del cual se infantiliza a la infancia o, más estrictamente, se la pedagogiza: la conducta del niño estará ahora a disposición de categorías y conceptos inteligibles a partir de la pedagogía. La acción del niño ahora será juzgada y consecuentemente corregida en relación a los instrumentos teóricos que la pedagogía ha construido para intervenir en ella.

Pero, al mismo tiempo, el proceso de anámnesis convierte a la pedagogía en un saber socialmente generalizado ya que todos los que participan de la alianza conocen y controlan los criterios de normalidad. Ciertamente es que la elaboración de los criterios forma parte inalienable del ejercicio de un poder teórico por parte del experto quien posee el poder normatizador de generar valores de verdad y falsedad; de beneficio y de perjuicio para cada una de las acciones infantiles. Sin embargo, estos criterios elaborados son de dominio enteramente público y la implantación de estas entrevistas por parte del discurso pedagógico extenderá el saber acerca de la infancia correcta a todos los participantes del proceso escolar, incluso a los mismos niños. Es más, la pedagogía intenta que estos criterios se distribuyan también al ámbito de la familia.

Esta situación, sin embargo, no durará mucho tiempo. Los procesos de anámnesis se irán refinando y los criterios de diagnóstico serán —a partir de los inicios del siglo XX— de origen psicológico: los expertos continúan construyendo los criterios pero, dada su complejidad, son ellos los únicos capaces de administrarlos .

El otro elemento importante que hace a la estrategia disciplinaria es el control del cuerpo infantil a través de las reglas de civilidad. Estas reglas tienen una larga tradición en la Europa moderna. El texto clásico a este respecto está representado por Erasmo de Rotterdam —*La civilité puérile*— que constituye, según varios autores, la referencia constante a este respecto. En la *Didáctica Magna* el tema aparece en el capítulo XXIII: "Método de las costumbres". En La Salle, indicaciones sobre el tema aparecen en *Règles de bienséance et de la Civilité Chrétienne* y, por supuesto, también en la *Conduite*.

El lugar que ocupan las reglas de buena educación en el contexto de la pedagogía de los siglos XVII y XVIII es importante, sobre todo a la luz del devenir posterior del discurso pedagógico. Enfoque sobre el control del cuerpo infantil, las reglas de civilidad tienden a fijar lo mismo en el ámbito específico que le corresponde en la institución escolar, y es un poderoso auxiliar de la táctica de vigilancia: todos los comportamientos de los alumnos son reglados pero no sólo en su visibilidad: las actitudes, la buena voluntad, el buen tono y la docilidad son valores que esta etapa de la pedagogía moderna hace resaltar sin cesar. Si el dispositivo de alianza garantiza la normalización del pasado del alumno a través de la categorización de sus conductas, las reglas de civilidad imponen un campo de referencia concreto al que tiene que atenerse el ojo que observa, parámetros estrictos acerca de lo que es un buen alumno o un mal elemento.

Como afirma Jean de Viguerie (1980: pág. 385), para la pedagogía de antes y después de la Revolución Francesa el niño es un bárbaro que, por propia culpa o por naturaleza (según la versión), precisa ser civilizado. Es lógico que esta cuestión no sea central en la obra comeniana; por cierto, si el método es bien aplicado la buena educación es un contenido más que debe ser transmitido. Al contrario, en La Salle el problema tiene —juntamente a la cuestión disciplinaria— todo el tratamiento dado a la infancia escolarizada.

La niñez debe ser embutida en formas de comportamiento que harán de cada uno de ellos un alumno educado donde la generosidad y la modestia no por fingidas dejarán de ser felicitadas y aunque lo único que busquen sea el halago; aunque sean interesadas y serviles, merecerán el apoyo y la buena calificación de los maestros. Si se es callado, gentil, diligencioso y presto a servir a la voluntad adulta, se estará en el buen camino.

---

## **BIBLIOGRAFÍA**

**Baquero, Ricardo y Narodowski, Mariano**, "Normatividad y normalidad en pedagogía", en *Alternativas* Nro. 5, 1990.

**Foucault, Michel**, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 1985.

\_\_*Historia de la sexualidad. 1-La voluntad de saber*, México, Siglo XXI, 1987.

**Hengemule, Edgard**, *La Salle e a educação do século XVII*, Congreso Internacional de Educação Lassallista, Canoas, 1992.

**Justo, Henrique**, *La Salle: patrono do magisterio*, Canoas, Gráfica La Salle, 1991.

**Narodowski, Mariano**, *Ser maestro en la Argentina*, Buenos Aires, SUTEBA, 1989.

**Strub, Harry**, "The theory of panoptical control: Bentham's panopticon and Orwell's nineteen eighty-four" en *The Journal of the history of the behavioral science*, XXV-1, 1989.

**Viguerie, Jean de**, "Les survivances au XIXè siècle de l'éducation du XVIIè", *XVIIè siècle*, 129-4, 1980.