

M O N O G R Á F I C O

CATEGORÍAS ESPACIO-TEMPORALES Y SOCIALIZACIÓN ESCOLAR: DEL INDIVIDUALISMO AL NARCISISMO

JULIA VARELA (*)

INTRODUCCIÓN

Emile Durkheim fue uno de los primeros sociólogos clásicos que se interesó por el estudio de las categorías de pensamiento con el fin de dar cuenta de la génesis y de las transformaciones de los conceptos en el marco de una sociología del conocimiento. Las categorías son nociones esenciales que rigen nuestra forma de pensar y de vivir. Forman «el esqueleto de la inteligencia», el marco abstracto que vertebra y organiza la experiencia colectiva e individual. Durkheim confiere especial importancia a las categorías de espacio y de tiempo, pues son estas nociones las que permiten coordinar y organizar los datos empíricos y hacen posible los sistemas de representación que los hombres, de una determinada sociedad y en un momento histórico concreto, elaboran del mundo y de sí mismos.

Las categorías de pensamiento varían en función de las culturas y de las épocas históricas, están rehaciéndose constantemente y no son, como pensaba Kant, categorías *a priori* de la sensibilidad sino conceptos, representaciones colectivas, que están relacionadas de algún modo con las formas de organización social, y más concretamente con las formas que adopta el funcionamiento del poder y del saber en cada sociedad. Las categorías de pensamiento son, por tanto, el resultado de una inmensa cooperación a través de la cual numerosas generaciones han ido depositando su saber. Este sociólogo francés las valora como «un capital intelectual muy particular», infinitamente más rico y complejo que el que se pueda adquirir a lo largo de una sola vida. Constituyen sabios instrumentos de pensamiento que los grupos humanos han forjado laboriosamente a lo largo de siglos en los que se ha ido acumulando lo mejor de ese capital intelectual, que no sólo permite a los hombres de una determinada sociedad comunicarse unos con otros, sino que además hacen posible un cierto conformismo lógico necesario para poder vivir en comunidad.

Para saber con más precisión lo que significan estos marcos de inteligibilidad y de sociabilidad no basta, señala Durkheim, con buscar en nuestro interior sino que

(*) Universidad Complutense.

«hay que mirar fuera de nosotros, hay que observar la historia, hay que construir de arriba a abajo una ciencia; ciencia compleja que no puede sino avanzar lentamente, en base a un trabajo colectivo» (1). En realidad esta ciencia, destinada a dar cuenta de la génesis del desarrollo, y de las funciones sociales de las categorías de pensamiento, dista aún de haber alcanzado la mayoría de edad, pero no cabe duda de que su construcción supone en la actualidad un apasionante reto.

Insertándose en el *phylum* abierto por *Las formas elementales de la vida religiosa* Norbert Elias se ocupó también de las categorías de pensamiento. En su obra titulada *Sobre el tiempo* resalta una vez más la idea de que las categorías son instituciones sociales e insiste en su carácter simbólico cuando señala que los hombres las adquieren y utilizan como medio de orientación y de saber (2). Y así el tiempo únicamente en etapas muy tardías de desarrollo de la humanidad se ha convertido en «un símbolo de una coacción inevitable y totalizadora».

A partir de la información de los Estados modernos, y sobre todo, con el desarrollo de las sociedades industrializadas, las exigencias sociales que pesan sobre la determinación del tiempo y del espacio se hacen cada vez más apremiantes en el interior de «el proceso de civilización» (3). De este modo, la paulatina y cada vez más intensa red de reguladores temporales va a permitir vivir el tiempo como un *continuum*, como un flujo invariable, lo que facilitará que la propia existencia sea percibida también como un *continuum* que sirve de fundamento a la categoría de identidad personal tan arraigada en nuestras sociedades occidentales.

Este inteligente sociólogo alemán plantea una serie de cuestiones de capital importancia para el tema que aquí vamos a desarrollar: ¿Cómo influyen las categorías espacio-temporales en la regulación de la conducta y de la sensibilidad? ¿Cómo se incardinan las regulaciones espacio-temporales en la estructura social de la personalidad? La sensibilidad moderna se construye en Occidente en relación con un tiempo que es percibido de forma imperiosa, síntoma de un proceso civilizador en el que las exigencias temporales son cada vez más intensas si las comparamos con otras sociedades menos complejas. En estas últimas sociedades sus miembros no tienen nuestra concepción del tiempo, no siguen los dictados que esta categoría impone, ni han desarrollado una conciencia individual como la nuestra al carecer de la categoría misma de identidad personal: un hombre puede ser idéntico a otro, poseer las cualidades de un hombre y de un animal a la vez, o estar en dos lugares distintos simultáneamente.

Los controles socialmente inducidos a través de la regulación del espacio y del tiempo, contribuyen, al interiorizarse, a ritualizar y formalizar las conductas, se incardinan en la estructura misma de la personalidad al tiempo que orientan una determinada visión del mundo ya que existe una estrecha interrelación entre los procesos de subjetivación y de objetivación.

(1) Cf. Dürkheim, E. *Las formas elementales de la vida religiosa*, Akal, Madrid, 1982, p. 17.

(2) Cf. Elias, N. *Sobre el tiempo*, FCE, México, 1989.

(3) Cf. Elias, N. *El proceso de la civilización*, FCE, México, 1987.

A Norbert Elias le interesa especialmente explicar cómo en nuestras sociedades occidentales se ha constituido un tiempo subjetivo, la sensación de que existe un tiempo individual propio y separado del tiempo objetivo. Y afirma que, al menos desde el nacimiento del racionalismo moderno comienza a intensificarse una concepción del tiempo muy centrada en el individuo, antropocéntrica, que curiosamente coexiste con una tendencia social, cada vez más fuerte, a determinar, medir, y diferenciar los ritmos temporales a los que tendrán que someterse todos los sujetos (4).

Estas progresivas e intensas regulaciones han suscitado conflictos y luchas entre las diferentes fuerzas sociales, y particularmente entre la Iglesia y el Estado, con el fin de adquirir a través de ellas posiciones hegemónicas. Fue precisamente el Estado quien a partir de la formación de los Estados modernos logró progresivamente la victoria adjudicándose prácticamente en exclusiva la determinación del espacio y del tiempo. Pero fue sobre todo a partir del siglo XVIII, con el peso que entonces adquirieron las ciudades, con la intensificación del comercio y la revolución industrial, cuando se hizo más apremiante la necesidad de sincronizar un número cada vez mayor de actividades y transacciones y cuando, en consecuencia, se elaboró una red temporal y espacial continua y uniforme que sirvió de marco de referencia a toda la vida social.

Medir y regular el tiempo de una determinada forma implica no sólo relacionar los acontecimientos de un modo específico sino también percibirlos y vivirlos de un modo peculiar. La categoría de identidad personal y la percepción de la propia vida como un *continuum* están, pues, en íntima relación con el hecho de que en nuestras sociedades no sólo se mide el tiempo con una puntual exactitud, sino que además es percibido socialmente como un flujo que va del pasado al presente y del presente al futuro lo que ha supuesto la elaboración conceptual de un símbolo para referirse a una relación, que no es causal, entre estos diferentes períodos temporales. Todo el libro citado de Norbert Elias es un intento de descifrar cómo en las sociedades occidentales se ha llegado a pensar el tiempo físico, el tiempo social y el tiempo subjetivo o individual como si fuesen diferentes, como si coexistiesen yuxtapuestos y no estuviesen relacionados entre sí.

La mayoría de los trabajos destinados a dar cuenta de la génesis de las modernas categorías espacio-temporales han tendido sistemáticamente a relegar el papel que han jugado, y siguen jugando, las instituciones educativas en la formación, reproducción y transformación de nuestras concepciones del espacio y del tiempo. Sin duda a este olvido ha contribuido la propia especialización de los saberes sociológicos, la parcelación de los saberes en ámbitos jerarquizados y separados. Y así, mientras que el estudio de estas categorías se convirtió en una parcela de la sociología del conocimiento, la sociología de la educación permaneció por lo general ajena a estas cuestiones. Y fue así como la especialización se convirtió en un obstáculo que es preciso salvar.

(4) Cf. Elias, N. *Sobre el tiempo*, op. cit., p. 46.

El punto de partida de este estudio es la idea de que los procesos de socialización de los sujetos en las instituciones escolares ponen en juego determinadas concepciones y percepciones del espacio y del tiempo. Para entender los procesos escolares de socialización y las diferentes pedagogías es necesario tener en cuenta la configuración que en cada período histórico adoptan las relaciones sociales y, más concretamente, las relaciones de poder que inciden en la organización y definición de los saberes legítimos, así como en la formación de subjetividades específicas. Categorías espacio-temporales, poder, pedagogías, saberes y sujetos constituyen dimensiones que se cruzan, se imbrican y se ramifican en el interior de las instituciones educativas. Desarrollar las interdependencias complejas que se han producido y se siguen produciendo entre estos procesos supera con mucho las posibilidades y el objeto de este trabajo. Pero al menos intentaremos mostrar que se trata de un problema pertinente ilustrándolo, a través de tres períodos históricos distintos en los que se producen, a modo de tendencias, de tipos ideales, tres modelos pedagógicos: *las pedagogías disciplinarias* que se generalizan a partir del siglo XVIII, *las pedagogías correctivas* que surgen a principios del siglo XX en conexión con la escuela nueva y la infancia «anormal» y, en fin, *las pedagogías psicológicas* que están en expansión en la actualidad. Tres modelos pedagógicos que implican diferentes concepciones del espacio y del tiempo, diferentes formas de ejercicio del poder, diferentes formas de conferir un estatuto al «saber», y diferentes formas de producción de la subjetividad.

DEL «TIEMPO MÁGICO» DE LAS EDADES DE LA VIDA AL TIEMPO DISCIPLINARIO: LA FORMACIÓN DEL INDIVIDUO MODERNO

Para los sociólogos clásicos, y en especial para Marx, Weber y Durkheim, uno de los rasgos que caracteriza la Modernidad es el proceso de individualización. A partir del siglo XVI, y sobre todo de la constitución de los Estados modernos, dicho proceso se intensifica y extiende en conexión con la creciente división social del trabajo, el aumento de la densidad de la población en las zonas urbanas, la acumulación primitiva del capital y el desarrollo de la propiedad privada, el influjo de la ética protestante y el empuje de la Administración (5). Todos estos sociólogos se ocuparon, por tanto, del proceso de individualización —al que consideran el reverso del proceso de estatalización—, partiendo del análisis de procesos de carácter estructural y sin relacionarlo, más que de forma indirecta, con la construcción de las categorías de pensamiento (6). A partir del marco trazado por ellos intentaremos «descender» a procesos de alcance medio con la intención de analizar cómo incide

(5) Max Weber analizó, en relación con el surgimiento de la Administración, cómo el Estado moderno, al exigir a una parte importante de sus funcionarios la superación de pruebas y exámenes en los que debían demostrar que poseían conocimientos y capacidades para desempeñar el puesto al que aspiraban, inaugura una vía individual —meritocrática— opuesta a la de la sangre y el linaje que hasta entonces había dominado.

(6) El propio Durkheim que, como se ha señalado, propone la creación de una ciencia de las categorías, de una sociología del conocimiento, lo hace en la última etapa de su vida ya que *Las formas elementales de la vida religiosa* se publicó en 1912, es decir, cinco años antes de su muerte.

la regulación social del espacio y del tiempo —y sus formas de transmisión e interiorización mediante técnicas pedagógicas— en las sutiles conexiones que se establecen históricamente entre el proceso de individualización y los modos de educación, es decir, entre las tecnologías de producción de subjetividades específicas y las reglas que rigen la constitución de los campos del saber.

En la segunda mitad del siglo XVI se configuran nuevos modelos de educación que marcan la pauta para la socialización de las jóvenes generaciones de los grupos sociales dominantes. La intensa preocupación de los reformadores y humanistas por «el gobierno de la tierna edad», los programas de enseñanza que a tal efecto diseñan, así como su aplicación, constituyeron un dispositivo fundamental para definir el nuevo estadio temporal que hoy denominamos infancia. Este dispositivo jugó igualmente un papel importante en la constitución del tiempo subjetivo en tanto que tiempo separado del tiempo físico y del tiempo social objetivo (7).

Todavía en el Renacimiento «las edades de la vida» eran conceptos que suponían la existencia de una unidad fundamental entre los fenómenos «naturales», «cósmicos», y «sobrenaturales». El movimiento que describían los planetas en sus órbitas celestes, el ciclo de las estaciones, las fases de la luna y el ciclo de la vida humana se regían por la misma lógica (8). El microcosmos era un reflejo del macrocosmos y el hombre se relacionaba con todos los seres del universo a través de lazos profundos y misteriosos. Las edades de la vida expresaban una continuidad cíclica e inevitable, inscrita en el orden general de las cosas. La semejanza y sus diferentes figuras organizaban las relaciones existentes entre los símbolos de un mundo que se replegaba sobre sí mismo, se duplicaba, se encadenaba y reflejaba permanentemente. Conocer las cosas consistía en descubrir el sistema de semejanzas que las hacía próximas y solidarias o distantes e incompatibles. Esta percepción del mundo y de la vida humana, estas formas de clasificación, esta correspondencia entre microcosmos y macrocosmos que permitió la coexistencia de la magia, de la adivinación y de la erudición como formas de saber se rompió a finales del siglo XVI (9).

Con el inicio de la Modernidad los códigos de saber se transforman, y el hombre deja de ser un pequeño microcosmos, en contacto permanente con todo el universo, para iniciar un largo exilio destinado a separarlo cada vez más de la «naturaleza natural» que entonces se instituye, para alejarlo de la animalidad. A partir de ahora el hombre tendrá que convertirse en un ser «civilizado», un ser cada vez más individualizado que, con el paso de los siglos, se transformará en el «átomo ficticio» de una «sociedad formada por individuos».

(7) En relación con los modos de educación y la moderna definición de infancia, así como sobre el papel estratégico de la educación institucional en la formación de un nuevo tipo de sociedad puede verse mi libro *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, La Piqueta, Madrid, 1983.

(8) Cf. Aries, Ph. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Ed. du Seuil, Paris, 1973 (Traduc. Taurus).

(9) Sobre las reglas que rigen en el campo del saber y más concretamente sobre la episteme renacentista, véase M. Foucault, *Las palabras y las cosas*, Siglo XXI, México, 1968.

Pero justamente de lo que se trata aquí es de mostrar con más detenimiento algunos de los procesos que han contribuido a que ese hombre renacentista, integrado en el cosmos, se perciba hoy como *homo clausus*, por utilizar el concepto acuñado por Norbert Elias (10).

Volvamos, pues, a los modos de educación que se configuraron a partir del siglo XVI y que no son ajenos a esta importante mutación. La moderna definición de infancia, las nuevas formas que adoptó la educación de los niños contribuyeron, junto con otros muchos factores, a poner fin a un tiempo cósmico, mágico y cíclico. Al particularizar la edad infantil, al conferirle determinadas cualidades que se corresponden, a partir de entonces, con aprendizajes específicos, los reformadores renacentistas vincularon la noción de infancia a un nuevo ciclo que se desgajaba del que regía el orden celeste y terrestre: el desarrollo biológico individual. La educación institucional, predominantemente urbana y elitista —que encontró una de sus figuras paradigmáticas en los colegios de jesuitas— supuso la elaboración de una pedagogía que al mismo tiempo que se movía y transmitía siguiendo una nueva concepción del espacio y del tiempo —como vamos a ver a continuación— concurre a la producción de *l'honnête homme*, es decir, del individuo burgués.

Michel Foucault ha mostrado de forma muy precisa cómo el tiempo y el espacio se reorganizaron en el siglo XVIII a través del ejercicio de un nuevo tipo de poder que él mismo denominó el poder disciplinario. Dicho poder parte del principio de que es más rentable vigilar que castigar; domesticar, normalizar y hacer productivos a los sujetos es más rentable que segregarlos o eliminarlos. Este tipo de poder, cuya tradición se encuentra en la teología y el ascetismo, «en una consideración política de las pequeñas cosas, del detalle», y que comenzó fraguándose en instituciones tales como los colegios y el ejército, se consolidará y extenderá en la edad de las disciplinas: tecnologías de individualización que establecen una relación con el cuerpo que al mismo tiempo que lo hacen dócil lo hacen también útil. Este modelo de poder está ligado a profundas transformaciones que tuvieron lugar en el siglo XVIII: transformaciones económicas (acrecentamiento y conservación de las riquezas), sociales (evitar motines y sublevaciones; demanda de una mayor seguridad), políticas (hacer viable el nuevo modelo de sociedad, es decir, la aceptación de la nueva soberanía basada en el contrato social).

El poder disciplinario se sirve no sólo de las tecnologías de individualización sino también de las tecnologías de regulación de las poblaciones, tecnologías diferentes que a veces se superponen y refuerzan y otras veces entran en contradicción. Estas tecnologías supusieron una auténtica revolución al permitir que el cuerpo y la vida formasen parte del dominio del poder que de esta forma se hizo aún más material. En todo caso, constituyeron piezas importantes para lo-

(10) La ilusión del individuo, como ser autosuficiente, constituye para Norbert Elias la otra cara de un proceso de «civilización» —e individualización— creciente que implica la interiorización de los controles sociales. Cf. Elias, N. *El proceso de la civilización*, *op. cit.*, así como *La sociedad de los individuos*, Península, Barcelona, 1990.

grar una sociedad disciplinada y productiva, una sociedad que comenzó a dejar de ser una sociedad eminentemente jurídica ya que dichas tecnologías hicieron posible el surgimiento de nuevos dispositivos de poder que no se sirvieron para su funcionamiento tanto de la ley y de la prohibición, como de la norma. Al lado del aparato jurídico pasaron, por tanto, a cobrar mayor importancia las instancias de normalización (11).

Este poder disciplinario, por razón de su economía y de sus efectos, tendió a extenderse por todo el cuerpo social, pero sus efectos se dejaron sentir de forma más sensible en el ámbito institucional y, más concretamente, en las instituciones educativas. Las tecnologías disciplinarias, que están en la base de la producción social de nuevos saberes y de nuevos sujetos, funcionan a través de una nueva concepción y organización del espacio y el tiempo. Implican la existencia de un espacio y un tiempo disciplinarios. Para el espacio disciplinario el principio de clausura deja de ser constante, indispensable y suficiente. Lo importante ahora es la redistribución de los individuos en el espacio, su reorganización, la maximización de sus energías y de sus fuerzas, su acumulación productiva tan necesaria para la acumulación de riquezas, para la acumulación de capital. A cada individuo ha de asignársele un puesto, un emplazamiento preciso, en el interior de cada conjunto. Los individuos han de estar vigilados y localizados permanentemente para evitar encuentros peligrosos y comunicaciones inútiles, si de verdad se quieren favorecer exclusivamente las relaciones útiles y productivas.

Como ya hemos señalado, Foucault consideraba los colegios de los órdenes religiosos y los cuarteles como los lugares específicos en donde comenzaron a ponerse a punto las tecnologías disciplinarias (12). Y de hecho en *Vigilar y castigar* dedica unas páginas muy ilustrativas a mostrar la forma que adoptó la enseñanza en los colegios de los jesuitas. Poco a poco el espacio escolar diseñado y minuciosamente organizado por la Compañía de Jesús se convirtió en un espacio homogéneo y jerarquizado que poco tenía ya que ver con el espacio acondicionado por otras instituciones educativas del Antiguo Régimen, en el que coexisten yuxtapuestos unos alumnos al lado de otros bajo la mirada de un solo maestro. Los colegios de jesuitas contribuyeron, por tanto, a configurar un espacio disciplinario seriado y analítico que permitió superar el sistema de enseñanza en el que cada alumno trabajaba con el maestro durante algunos minutos para permanecer luego ocioso y sin vigilancia mezclado con el resto de sus compañeros.

El rango o puesto es uno de los procedimientos de distribución y reparto de los colegiales en el espacio escolar a partir del siglo XVIII: filas de colegiales en la clase, en los pasillos, en la Iglesia y en las excursiones. Puesto que se atribuye a cada colegial en función de su éxito o fracaso en las pruebas o en los exámenes, puesto que se obtiene al final de cada semana, de cada mes y de cada año en el in-

(11) Cf. Foucault, M. *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1975 (Traduc. Siglo XXI), especialmente el cap. III dedicado a las disciplinas.

(12) En numerosos momentos históricos parecen entrecruzarse y reforzarse las tecnologías pedagógicas y militares en el ámbito escolar, tal como sucede concretamente en la enseñanza de los jesuitas.

terior de la clase, puesto que se ocupa en una clase en relación a las otras clases. «En este conjunto de alineamientos obligatorios cada alumno según su edad, sus resultados, su conducta, ocupa un puesto u otro; se desplaza sin cesar en esta serie de casillas, unas ideales, que indican jerarquías del saber o de las capacidades, y otras que traducen materialmente, en el espacio de la clase o del colegio, esta repartición de los valores o de los méritos» (13).

Las pedagogías disciplinarias implican también cambios importantes respecto al tiempo. El tiempo disciplinario se impone progresivamente en la práctica pedagógica especializando el tiempo de la formación escolar y separándolo del de los adultos, y del tiempo de formación a través de los oficios. Aun más, frente a la mezcla de estudiantes de edades distintas en una misma clase, práctica habitual en las instituciones educativas del Antiguo Régimen como, por ejemplo, las Universidades y escuelas de primeras letras —e incluso en los propios colegios de los jesuitas en sus inicios—, lentamente se van separando los mayores de los pequeños y, finalmente, la edad se convierte en el criterio fundamental de distribución de los colegiales. La nueva concepción del tiempo exige organizar las actividades siguiendo un esquema de series múltiples, progresivas, y de complejidad creciente. Organiza distintos niveles separados por pruebas graduales, que se corresponden a etapas de aprendizaje y que comprenden ejercicios de dificultad cada vez mayor. Se rompe así con una enseñanza en la que el tiempo era concebido globalmente y el aprendizaje sancionado con una prueba única. Esta nueva forma de percibir y de organizar el espacio y el tiempo permite un control en detalle del proceso de aprendizaje, permite el control de todos y cada uno de los alumnos, hace que el espacio escolar funcione como una máquina de aprender y al mismo tiempo posibilita la intervención del maestro en cualquier momento para premiar o castigar y sobre todo, para corregir y normalizar.

La incardinación directa del poder en el espacio y en el tiempo está en la base de una utopía social regida por la transparencia y la visibilidad que *el panóptico* de J. Bentham refleja de forma paradigmática. La búsqueda de esta sociedad de cristal en la que la mirada juega un papel primordial está íntimamente ligada a la cuadrícula progresiva del espacio y la historicidad progresiva del tiempo. Un tiempo y un espacio divididos, segmentados, seriados, que deberían permitir, según los reformadores de la época, una síntesis y una globalización totales. Esta modalidad de poder no sólo hace posible la visión de una sociedad en continuo y ascendente progreso sino también una percepción funcional del cuerpo, un cuerpo-segmento presto y dispuesto a articularse con otros en conjuntos productivos más amplios que hagan posible la obtención de su máximo rendimiento, un resultado óptimo de conjunto.

Las pedagogías disciplinarias no pueden ser analizadas, por tanto, a partir de la noción de represión ya que sus efectos, como estamos viendo, son enormemente productivos: suponen un cambio en la percepción social del espacio y del tiempo,

(13) Cf. Foucault, M. *Surveiller et punir*, *op. cit.*, p. 161 y ss.

cambio que se manifiesta a la vez en la organización del espacio y el tiempo pedagógicos y en su interiorización por los colegiales. Estas pedagogías son asimismo un instrumento de primer orden en la construcción, por una parte, de una forma de subjetividad nueva, el individuo, y, por otra, en la organización del campo del saber.

a) La producción social del individuo

Michel Foucault ha planteado cómo el individuo exigido por una representación burguesa de la sociedad —la sociedad definida como la suma de sujetos individuales— no es sólo una «ficción ideológica» sino también una realidad construida por esas tecnologías específicas de poder llamadas disciplinas.

¿Cuál es el principal dispositivo que utilizan las disciplinas en la producción de ese tipo determinado de sujetos que son los individuos? Ese dispositivo es el examen que se generaliza como forma de subjetivación y también de objetivación, de extracción de saberes, en el siglo XVIII. El examen se instituyó en múltiples instituciones —cuarteles, colegios, hospitales, administración— y también se aplicó a campo abierto —estadística, higiene, etc.—. En consecuencia, a través de notas, fichas, registros e historiales se hace entrar a la individualidad en el terreno de la escritura convirtiendo a cada sujeto en un caso. Las pedagogías disciplinarias hacen de las instituciones educativas instituciones examinadoras, espacios de observación eminentemente normalizadores y normativos ya que el examen implica dos operaciones fundamentales: la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora. Ambas coordinadas permiten descifrar, medir, comparar, jerarquizar y normalizar a los colegiales.

La «escuela examinadora» asigna a cada alumno como estatuto su propia individualidad que es el resultado de pruebas y exámenes continuos que, a su vez, suponen una extracción de saberes de los colegiales mismos lo que hará posible la formación y el desarrollo de «la ciencia pedagógica». Los exámenes no sólo evalúan los aprendizajes, la formación que reciben los escolares, sino que confieren a cada estudiante una naturaleza específica: lo convierten en un sujeto individual.

Las pedagogías disciplinarias implican, por tanto, nuevas relaciones de poder que son tanto menos visibles cuanto más física y materialmente están presentes y cuanto más vinculadas están al proceso de aprendizaje. De ahí que el poder disciplinario haya podido suprimir, en teoría, las penalizaciones y los castigos físicos ya que las sanciones, las correcciones, consisten, a partir de ahora, en repetir las actividades, en repetir los ejercicios, en hacer más de lo mismo.

b) El disciplinamiento de los saberes

El poder disciplinario afecta también al campo del saber. A finales del siglo XVIII se produjo una lucha económico-política en torno a los saberes, saberes

que hasta entonces estaban dispersos y presentaban un carácter heterogéneo. A medida que el Estado se consolidó, y a medida que se desarrollaron las relaciones de producción con el empuje de la revolución industrial, se desencadenaron procesos de anexión y confiscación de saberes locales y artesanales por saberes más generales o industriales. En estas luchas el Estado va a intervenir, directa o indirectamente, como ha mostrado Michel Foucault, a través de cuatro operaciones: eliminación de los saberes irreductibles, inútiles o económicamente muy costosos; normalización de los saberes; jerarquización de los saberes: los más generales, los más formales van a verse legitimados, en fin, centralización de los saberes. Todas estas operaciones permiten su selección y control e implican el surgimiento de toda una serie de prácticas, de iniciativas e instituciones que van desde «La Enciclopedia» hasta la creación de instituciones académicas y al nacimiento de un nuevo tipo de Universidad controlada por el Estado. Los saberes se verán así reducidos a disciplinas, con una organización y una lógica interna específicas, dando lugar a lo que en la actualidad conocemos como ciencias. A partir de este momento las instituciones académicas van a ejercer un monopolio en el campo del saber de tal forma que únicamente los saberes formados y sancionados por estas instituciones recibirán un estatuto de cientificidad.

Las formas de control sobre el territorio del saber sufrieron así un cambio. Ya no se trata, como ocurría con la ortodoxia eclesiástica, de suprimir y censurar enunciados, cuanto de asegurar que dichos enunciados reenvíen a una lógica específica que permita adscribirlos a una disciplina concreta, y situarlos en ese orden cuadrículado y jerarquizado de los saberes legítimos. El control pasa de un nivel externo a un nivel interior haciendo menos visible y aparentemente menos coactivo el ejercicio del poder.

El poder disciplinario juega, por tanto, y complementariamente en dos terrenos, el de la producción de los sujetos y el de la producción de los saberes. Y así las tecnologías disciplinarias aplicadas al cuerpo permiten la extracción de saberes sobre los sujetos, saberes que a su vez, al ser devueltos al sujeto, lo constituyen en tanto que individuo, construyen su «yo». Pero además, estas tecnologías al incardinarse en el campo del saber producen un disciplinamiento de los saberes que es la condición misma de posibilidad de la formación de las ciencias (14).

UNA ETAPA DE TRANSICIÓN: LAS PEDAGOGÍAS CORRECTIVAS Y LA BÚSQUEDA DEL NIÑO NATURAL

El poder disciplinario, que comienza a gestarse en el Antiguo Régimen, y que tendrá gran auge desde finales del siglo XVIII, se perpetuará durante todo el siglo XIX en los países occidentales. A principios del siglo XX se perfila un nuevo tipo de poder. Es precisamente en ese momento histórico cuando se retoman y reformulan las propuestas educativas de los ilustrados y especialmen-

(14) Sobre la disciplinización de los saberes, véase Foucault, M. *Genealogía del racismo*, La Piqueta, Madrid, 1992.

te el modelo pedagógico propuesto por Rousseau. El Estado Interventor, modelo iniciado por Bismarck en Alemania en el último cuarto del siglo XIX, triunfó en, prácticamente, todos los países de Europa occidental. Se trataba de solucionar la cuestión social, de neutralizar la lucha de clases a través de una política de armonización de los intereses del trabajo y del capital que permitiese integrar al movimiento obrero.

Justamente en este marco se impuso la obligatoriedad escolar convertida en uno de los dispositivos fundamentales de integración de las clases trabajadoras. La escuela obligatoria formaba parte, por tanto, de un programa de regeneración y de profilaxis social basado en los postulados del positivismo evolucionista. Numerosos filántropos, economistas y reformadores sociales, al aceptar la teoría según la cual la ontogénesis recapitula la filogénesis (Ley de Haeckel), van a establecer toda una serie de analogías entre el niño, el salvaje y el degenerado (15). De este modo, se hará corresponder el estadio del salvajismo con el de la infancia. Los niños, y especialmente, los niños de las clases populares, se identifican con los salvajes. Civilizándolos y domesticándolos constituye el objetivo de esa escuela pública obligatoria en la que seguirán reinando las pedagogías disciplinarias.

Esta escuela para los hijos de los pobres, sus prácticas, sus sistemas de valoración, la percepción del mundo que transmite y el estatuto de infancia que vehicula, rompe hasta tal punto con los modos de educación de las clases trabajadoras, con sus hábitos y sus estilos de vida que va a provocar, desde su imposición por vía legal toda una serie de conflictos y desajustes que serán interpretados desde una sesgada óptica que responsabiliza de todos los males a la mala índole de los alumnos. Surgirá así en relación con los niños que se resisten a la escuela disciplinaria, un nuevo campo institucional de intervención y de extracción de saberes destinado a la resocialización de la «infancia anormal y delincuente» (16).

Los textos de la época ponen claramente de relieve las funciones de control social de estos nuevos centros educativos cuando nos presentan sus aún balbucientes y rudimentarias clasificaciones. El doctor Binet, heredero de las medidas realizadas por el psiquiatra Bourneville con los niños del manicomio de Bicêtre, afirma que es necesario detectar cuanto antes a los alumnos que son «refractarios a la disciplina escolar» para lo cual elaborará, en colaboración con el doctor Simon, su célebre Test Mental (17). Los niños «insolentes, indisciplinados, inquietos, habladores, turbulentos, inmorales y retrasados» van a ser calificados por Bi-

(15) Cf. «La escuela obligatoria, espacio de vilización del niño obrero», en J. Varela y F. Álvarez-Uría, *Arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid, 1991, pp. 175-198.

(16) Sobre la constitución del campo de la infancia anormal, cf. Muel, F. «La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal», en VVAA, *Espacios de poder*, La Piqueta, Madrid, 1981, pp. 123-143, así como F. Álvarez-Uría, «La infancia tutelada», en VVAA, *Perspectivas psiquiátricas*, CSIC, Madrid, 1987, pp. 179-190. En relación con el peso que adquieren los códigos médico-psicológicos en la socialización infantil, cf. J. Donzelot, *La police des familles*, Minuit, Paris, 1977 (Traduc. Pretextos).

(17) Los tests, esos «científicos instrumentos de medidas», se extendieron rápidamente a los niños «normales» —ya que estos no difieren de los anormales más que por su grado de evolución— y posteriormente a los adultos.

net de anormales (18). No menos afinadas y expresivas son las clasificaciones de algunos autores españoles. Roso de Luna, por ejemplo, encuentra todavía más géneros y especies que Binet en esa infancia que se resiste a la obligatoriedad escolar: «abúlicos, tercos, matoides, mimosos, parabólicos, cretinos, asentimentales, cavilosos, fríos, desmemoriados, memoriosos, visionarios, terroristas, sordomudos, ciegos, de gustos groseros, inexpressivos, imbéciles, histéricos, hiperestésicos, pasionales y masturbadores» (19).

En la medida en que la adaptación en general, y a la escuela en particular, es definida por estos primeros pedagogos de la infancia anormal —y por los primeros psicólogos— como «la función general de la inteligencia», las diferentes instituciones que entonces surgen para educar a los niños «inadaptados» se convirtieron en espacios privilegiados, en laboratorios de observación, en los que se obtuvieron saberes y se ensayaron tratamientos que supusieron un cambio importante en relación a las pedagogías disciplinarias hasta entonces dominantes. Y fue precisamente en estas instituciones de corrección en donde comenzaron a aplicarse por conocidos miembros de la llamada Escuela Nueva nuevos métodos y técnicas, en donde se ensayaron nuevos materiales, en fin, en donde se aplicaron nuevos dispositivos de poder que implicaban una reutilización del espacio y del tiempo, una visión diferente de la infancia, la producción de nuevas formas de subjetividad que eran inseparables de un nuevo estatuto del saber (20).

María Montessori y Ovidio Decroly aceptan al igual que la mayoría de los representantes de la Escuela Nueva, la ley biogenética fundamental y la ley del progreso, y piensan que para ser un buen civilizado *el niño* tiene que ser previamente un buen salvaje. De ahí su crítica a las pedagogías disciplinarias, a los métodos tradicionales de enseñanza, a los horarios inflexibles, a los espacios rígidos, y, en fin, a los programas recargados. Casi todos ellos vieron en los exámenes una de las mayores lacras, y, en efecto, como hemos visto esto constituía la punta de lanza de las pedagogías disciplinarias. Ferrière, por ejemplo, afirma que los exámenes son la imagen más estereotipada de la escuela de la inmovilidad y que vician todo el aprendizaje: cada edad se parece a todas las demás, cada asiento a todos los demás y cada niño a todos los demás.

(18) Cf. Binet, A. *Les idées modernes sur les enfants*, Flammarion, Paris, 1973, p. 130 (Traduc. MEC, Colec. Clásicos de Educación).

(19) Cf. «Los niños anormales. Constitución del campo de la infancia, deficiente y delincuente», en J. Varela y F. Álvarez-Uría, *Arqueología de la escuela*, op. cit., pp. 209-234, p. 227.

(20) A. Binet no oculta que la adaptación está en el centro de su trabajo y de la elaboración de los tests mentales: «Pienso que el conocimiento de las aptitudes de los niños es el problema más hermoso de la pedagogía. Aún no ha sido tratado por nadie, al menos que yo conozca, y no poseemos actualmente ningún procedimiento seguro para detectar las aptitudes de un sujeto, sea niño o adulto. Sin embargo, existe esta preocupación en diferentes medios: los sindicatos patronales comprenden el enorme interés que existiría en hacer conocer a cada uno su valor y la profesión a la que su naturaleza le destina. Los métodos y exámenes que aclarasen las vocaciones, las aptitudes, y también las inaptitudes proporcionarían servicios inconmensurables a todos». Cf. Binet, A. «Bilan de la psychologie en 1910», *L'Année Psychologique*, XVII, 1911, p. X. Y María Montessori escribe: «No eduquemos a nuestros niños para el mundo de hoy. Este mundo no existirá cuando ellos sean mayores. Nada nos permite saber qué mundo será el suyo: en consecuencia enseñémosles a adaptarse». Cf. *Pedagogie scientifique*, Desclée de Brouwer, Paris, 1958.

Estos nuevos pedagogos —en su mayor parte procedentes de la medicina ya que ejercieron la profesión de psiquiatras y de psicólogos clínicos— aceptan las teorías pedagógicas rousseauianas, sitúan al niño en el centro de la acción educativa, son partidarios del aprendizaje a través de la acción ya que la actividad del niño constituye el centro de un proceso de autoeducación. La escuela ha de adaptarse a los «intereses y tendencias naturales» del niño. La misión del maestro es precisamente acondicionar el espacio y el tiempo para dar forma y sentido a esas actividades. Como escribe textualmente el doctor Decroly una de las finalidades de la escuela primaria es «organizar el medio de manera que el niño encuentre en él los estimulantes adecuados a sus tendencias favorables» (21). Y para fundar científicamente sus sistemas teóricos no sólo van a observar a niños recogidos en instituciones especiales y a experimentar con ellos, sino que, además, intentarán descubrir las leyes que rigen su desarrollo. Aceptarán así en la búsqueda de un estatuto científico para su labor pedagógica la ayuda que les brinda la naciente psicología, —en un principio la psicofisiología en tanto que psicología experimental y poco después la psicología genética—.

El doctor Bourneville no sólo fue una autoridad para el doctor Binet sino también para la doctora Montessori, para el doctor Decroly y más tarde para uno de los padres de la psicología evolutiva, Jean Piaget. Todos ellos comenzaron trabajando con niños «anormales» y desplazaron luego su interés hacia los niños «normales» y hacia la «primera infancia». Montessori inicia su actividad creando en 1907 «La casa de Bambini», una institución ubicada en los barrios bajos de Roma —en donde los niños no iban a la escuela— cuyos moradores «vivían en las peores condiciones de higiene y promiscuidad». Dicha institución educativa no era ajena a la necesidad de procurar una existencia mejor para los obreros basada en la higiene y en la armonía familiar y social. Fue precisamente aquí donde María Montessori realizó sus primeras investigaciones y puso a punto su metodología que luego aplicó a las escuelas de pre-escolar que continuaron llamándose de igual forma. Decroly, por su parte, siguió una trayectoria paralela ya que también en 1907, y después de haber trabajado con niños anormales, fundó la célebre «Ecole de l'Ermitage» para niños normales. Se trataba también de un centro de carácter experimental que ejerció una gran influencia en el campo educativo.

El regeneracionismo y el reformismo social constituyeron el trasfondo teórico en el que ambos renovadores se movieron como se pone de manifiesto en toda su obra. María Montessori explícitamente dice que su metodología y su material tiene como finalidad lograr la concentración, la perseverancia y la autodisciplina del niño. La acción educativa ha de producir, en último término, una personalidad equilibrada y adaptada. Decroly, por su parte, afirma que «en la lucha contra la degeneración y sus múltiples consecuencias la intervención del médico debe de ser profiláctica y terapéutica a la vez, y el concepto terapéutico implica tratamiento médico y tratamiento pedagógico».

(21) Segers, J. A. *En torno a Decroly*, MEC, Madrid, 1985, p. 32.

Para entender las transformaciones que operan las pedagogías correctivas no sólo es preciso tener en cuenta el momento histórico en el que surgen, sino también la preocupación de sus autores por los niños anormales y su trabajo con ellos. Sus producciones están vinculadas a cuestiones políticas y sociales de primer orden, a la posición que estos reformadores adoptan en el campo social y a la práctica que realizan en esas instituciones especiales. ¿Qué significan sus proclamas en favor de una educación activa y creativa que respete el desarrollo infantil y permita «al alumno» ser libre y autónomo? Para poder responder a esta cuestión es preciso ir más allá de las funciones explícitas que asignan a sus sistemas educativos. En su rechazo de las pedagogías disciplinarias se percibe la necesidad de evitar un control considerado exterior y demasiado coactivo. Su gran problema es cómo conseguir un nuevo control menos visible, menos opresivo y más operativo. Para lograrlo, no sólo sitúan al niño en el centro del proceso educativo mismo, haciendo pasar en teoría al maestro a un segundo plano, sino que además hacen coincidir un medio educativo «artificial», minuciosamente organizado y preparado, con unas supuestas «necesidades naturales» del niño. Sus sistemas teóricos implican la aceptación de una visión ideológica de la sociedad formada por individuos y aceptan también, como ya hemos señalado, el positivismo evolucionista que los lleva a pensar que la historia de la educación, en su evolución ascendente, ha pasado por un estadio teológico-dogmático-autoritario —que identifican con la pedagogía tradicional—, y se encuentra en un estadio metafísico-revolucionario, que tiende, con la ayuda de las innovaciones que ellos mismos introducen, a alcanzar un estadio científico-positivo que será el resultado de estudios experimentales sobre el niño y del conocimiento de las leyes que rigen su desarrollo.

El control, por tanto, que ejercía el maestro en la enseñanza tradicional a través de la programación de las actividades y de los exámenes se desplaza ahora, haciéndose indirecto, a la organización del medio. Y el objetivo al que se tiende ya no es la disciplina exterior, producto de un tiempo y de un espacio disciplinarios, sino la disciplina interior, la autodisciplina, «el orden interior», un orden que trasciende lo físico para alcanzar el nivel mental.

¿Qué nuevas formas de socialización promueven estas pedagogías correctivas que surgieron a la sombra de los «niños anormales», y de instituciones especiales, para generalizarse a las escuelas preescolares y más tarde a las escuelas de enseñanza primaria? En primer lugar, suponen la afirmación de que existe la posibilidad de una socialización universal, individualizada, válida para cualquier sujeto, desligada ya de las clases sociales y del contexto histórico y legitimada por códigos llamados experimentales. Las resistencias a esta nueva forma de socialización pueden ser, y van a ser desde entonces, tratados como «desviaciones» individuales. Se produce así una negación de los conflictos sociales y de las luchas por la hegemonía social a través de la construcción del «niño natural». Sus intereses y necesidades ya no están ligadas a la posición social, ni al capital económico y cultural familiar, sino que son estrictamente individuales. De ahí que algunos autores vean en estas prácticas pedagógicas una transferencia de los principios del liberalismo económico al ámbito de la educación ya que, de hecho, al dejar libre juego a la libre

conurrencia entre los alumnos favorecen la reproducción de las élites, permiten la «selección» de «los mejores» (22).

Las pedagogías correctivas, al poner en marcha nuevas técnicas pedagógicas destinadas a acondicionar el medio «a la medida de las necesidades e intereses infantiles», suponen una transformación de las categorías espacio-temporales en las que va a desenvolverse la actividad escolar. En este sentido la obra de María Montessori resulta ejemplar al estar dirigida a la enseñanza preescolar. Construir un mundo adaptado al alumno implica un cambio radical en la organización de la clase concebida ahora como la prolongación del cuerpo infantil, como un espacio proporcionado a sus necesidades de observación y experimentación: clases claras y luminosas, con muebles pequeños y de formas variadas: pequeñas mesas, pequeñas sillas, pequeños sillones, armarios fáciles de abrir, diminutos lavabos de fácil acceso, en fin, muebles ligeros, simples y transportables. Se configura así todo un mundo «en miniatura» que rompe con la rígida organización del espacio disciplinario en el que la tarima era el símbolo de la autoridad y el poder del maestro. Además de este mobiliario y de otros objetos destinados a enseñar, a realizar actos de la vida práctica cotidiana, Montessori elaboró «el material de desarrollo, sistemas de objetos —sólidos encajables, tablillas, objetos geométricos, campanillas, carteles, barritas... —para educar los sentidos, la sensibilidad, aprender el alfabeto, los números, la lectura, la escritura y la aritmética. La función de la maestra consiste, en este caso, en ayudar al niño a orientarse entre estos variados objetos en contacto con los cuales, y trabajando con ellos el tiempo que desee —el tiempo disciplinario se rompe también y deja paso a un tiempo cada vez más subjetivo— podrá realizar un aprendizaje libre de coacciones. La maestra es, según sus propias palabras, «la guardiana y protectora del medio».

No cabe duda de que este modelo de educación, fuertemente experimentalista, vinculado a los postulados rousseaunianos y a la educación de los niños «anormales» (niños, por tanto, que se distraen fácilmente, que hacen gestos desordenados, y para los cuales el juego es difícilmente reconducible a trabajo) suscita toda una serie de cuestiones, y más si se tiene en cuenta que va a ser progresivamente extrapolado a etapas posteriores de la enseñanza. En realidad no sólo el material, no sólo el espacio y el tiempo deben adaptarse a las supuestas necesidades e intereses individuales de los alumnos, sino también los saberes. Para Decroly, por ejemplo, el método de la globalización de la enseñanza, y su programa de los centros de interés, se inscriben en esta dirección y suponen una modificación de los programas escolares tradicionales y del trabajo escolar. La agrupación de los conocimientos ha de hacerse de forma que estén en relación con las necesidades fundamentales de la vida del niño. La observación, la asociación y la expresión, así como la supresión de horarios fijos, están en la base de esta enseñanza «atractiva» a través de los centros de interés, una enseñanza que permitirá a cada alumno adquirir, siguiendo el proceso cognoscitivo global propio de su edad, un saber cuya organización ya no se corresponde con la tradicional

(22) Una crítica fundada de la Escuela Nueva ha sido formulada por G. Snyders, *Pedagogie progressiste*, PUF, Paris, 1975.

división en disciplinas. Y si bien el método Montessori o el método Decroly, sus «atractivos materiales» o, «los centros de interés adaptados a las necesidades infantiles» quedan lejos en la actualidad de lo que consideramos «atractivo» e «interesante» para los niños, no por ello podemos olvidar que fueron los iniciadores de una redefinición de «la infancia» que supuso la afirmación, en la práctica, de una especificidad teorizada por Rousseau que constituye uno de los pilares básicos de una nueva construcción y percepción del sujeto: el sujeto psicológico. El proceso de separación del mundo infantil y del mundo adulto se identifica, y cobra realidad un modelo de enseñanza para «liliputienses» en el que la manipulación, la observación y la experimentación pasan a un primer plano (23). La insistencia en este «niño natural», en sus potencialidades creativas y expresivas supuso «una infantilización» de los niños pequeños y, progresivamente, de los niños en general a los que estas pedagogías alejan de la posibilidad y capacidad de comprensión del mundo de los adultos y, más concretamente, de los saberes de «la cultura legítima», ya que todo proceso de objetivación tiene ahora que partir de la propia actividad individual e individualizada.

Hemos visto, en el apartado anterior, cómo el poder disciplinario había surgido gracias a determinadas tecnologías de poder que se habían comenzado ensayando en ciertas instituciones, entre las que figuraban con un importante peso las educativas, para luego convertirse en una táctica general en la segunda mitad del siglo XVIII. Se podría avanzar la hipótesis de que la nueva forma de ejercicio del poder que se esboza a principios del siglo XX, el psicopoder, se gesta fundamentalmente en estas instituciones educativas de corrección y de educación preescolar (24). Fueron ellas las que sirvieron de punta de lanza de nuevas tecnologías de poder, de nuevas formas de socialización que supusieron una determinada visión del mundo, lo que implicó un cambio en el estatuto del saber y en las formas de producción de la subjetividad.

EL AUGE DE LAS PEDAGOGÍAS PSICOLÓGICAS: DEL PSICOPODER AL *HOMO CLAUSUS*

El hecho de que numerosos representantes de la Escuela Nueva, así como el primer núcleo de especialistas en psicología infantil hayan sido médicos o hayan estado ligados a la clínica explica en parte el interés que prestaron a las funciones

(23) En realidad esta separación viene de lejos. Richard Sennett ha puesto de manifiesto que la reorganización del espacio social, de lo público y lo privado, está ligada, al menos a partir del siglo XVIII, a una nueva definición de la infancia, a las diferencias graduales que se establecen entre las formas de juego de los niños y de los adultos y a la función de crianza amantamiento de los hijos que pasan a ser de responsabilidad exclusiva de la familia. Cf. *El declive del hombre público*, Península, Barcelona, 1978, p. 125 y ss.

(24) Si observamos otros ámbitos e instituciones sociales —escuela pública, colegios de órdenes religiosas, fábricas, cuarteles, hospitales, etc.— se puede comprobar que sigue vigente en ellas el ejercicio del poder disciplinario. Así pues, lejos de quienes confieren una posición super-estructural a las instituciones educativas éstas pueden ser, y de hecho han sido, un espacio importante de experimentación y de innovación social.

profilácticas y terapéuticas de la educación, al tiempo que los coloca en una posición privilegiada frente a las pedagogías tradicionales o disciplinarias para imponer sus teorías como más fundadas científicamente. Las perspectivas abiertas por ellos se intensificaron y extendieron a medida que avanzó el siglo xx. El campo de la psicología escolar se diversificó: psicología genética, del aprendizaje, infantil, evolutiva, de la instrucción, cognitiva, de educación especial, etc. y se convirtió en el fundamento de toda acción educativa que aspirase a ser científica. Se configuran así las pedagogías psicológicas que hunden sus raíces en las pedagogías correctivas. Una vez más, la gestión de la anormalidad se ha convertido en punta de lanza del gobierno de poblaciones más amplias. En este sentido, la infancia anormal, que parecía una población residual y secundaria, sirvió, en tanto que objeto de tratamiento y de técnicas, de laboratorio de experimentación de nuevos saberes y poderes con voluntad de expansión.

Piaget y Freud, ambos ligados una vez más a la clínica, van a constituirse en dos referentes obligados a partir de finales de los años veinte para la educación institucional (25). Tanto ellos, como sus discípulos inmediatos y, pese a que los sistemas teóricos que elaboraron son muy diferentes, coinciden en percibir el desarrollo infantil en etapas o estadios progresivos y diferenciados supuestamente universales. Psicoanalistas y piagetianos sitúan al niño en el centro del proceso educativo y atribuyen al maestro una función de ayuda. La enseñanza, en consecuencia, ha de adecuarse cada vez más a los intereses y necesidades de los alumnos, a su supuesta percepción específica del espacio y del tiempo. La adaptación sigue siendo el objetivo principal de la educación. No en vano Piaget hizo suya la frase de Binet según la cual «la adaptación es la ley soberana de la vida», y para Freud el proceso de sublimación conduce al hombre civilizado. La actividad sigue ocupando el primer lugar en estas teorías del aprendizaje y, en el caso concreto de Piaget, los ejercicios sensorio-motrices no sólo forman parte del desarrollo de la motricidad sino que juegan un importante papel en el desarrollo cognitivo. En este sentido se sitúa en línea directa en relación con los promotores de las pedagogías correctivas.

¿A qué formas de regulación social, es decir, de ejercicio del poder, reenvían estas formas de socialización escolar? Para responder a esta cuestión es necesario una vez más remitir esta institución a una configuración social más amplia, sin olvidar los enfrentamientos y los conflictos sociales. Todo parece indicar que fueron ciertos grupos de la burguesía los que aceptaron desde los años treinta para sus hijos pequeños estos modos de educación ligados en su origen a las pedagogías correctivas. Tales grupos no pertenecían a la burguesía tradicional que seguía aspirando a una formación para sus hijos que expresase y, a ser posible, reforzase su posición de poder y prestigio y les confiriese una identidad social e individual clara, fuerte y bien delimitada.

(25) La primera obra de J. Piaget, *Le langage et la pensée chez l'enfant* fue publicada en 1923 y es también por esos años cuando la vulgarización del psicoanálisis comienza. Y así entre los numerosos colaboradores de la *Revista de Pedagogía* (fundada en 1922 por Lorenzo Luzuriaga), no sólo figuran todos los miembros de la Escuela Nueva sino también psicoanalistas y entre ellos Oskar Pfister que publicó durante esta década un texto que tuvo gran influjo *El psicoanálisis y la educación*.

Las pedagogías psicológicas se caracterizan por un control exterior débil: la creatividad y la actividad infantiles son promovidas y potenciadas, y las categorías espacio-temporales deben ser flexibles y adaptables a las necesidades de desarrollo de los alumnos. Pero en ellas el control interior es cada vez más fuerte ya que ahora no se basa predominantemente en la organización y planificación minuciosa del medio, sino en pautas científicamente marcadas por los estadios del desarrollo infantil. Como muy bien expresa Valerie Walkerdine las estrategias pedagógicas destinadas a un desarrollo sin coacciones de este supuesto «niño natural y universal» implicaban una constante programación y vigilancia de lo que se consideraba el desarrollo “correcto”. Podría decirse sin duda que, como por ironía, este niño fue vigilado y controlado mucho más que bajo las “viejas pedagogías” porque no sólo se requerían de él las respuestas correctas, sino que ahora era necesario que el verdadero mecanismo del desarrollo mismo fuese controlado» (26). Los alumnos tienen así cada vez un menor control sobre su propio aprendizaje ya que sólo los maestros, y sobre todo los especialistas, pueden conocer los progresos o retrocesos que realizan. La verdad sobre ellos mismos y sus verdaderos intereses se vuelve una realidad distante y ajena. Sufren, por tanto, un proceso de expropiación cada vez más intenso que constituye la otra cara de la intensificación de un estatuto de minoría que, más allá de los cánticos a la creatividad, a la liberación y la autonomía, supone una dependencia y subordinación cada vez mayores.

A medida que nos adentramos en la década de los sesenta podría quizá afirmarse que *las leyes de los estadios del desarrollo* comienzan a ser sustituidos o, en todo caso, a verse solapadas, por *las leyes del ritmo*, más directamente vinculadas con ciertas corrientes de vulgarización del psicoanálisis que colocan en el centro del proceso de aprendizaje el ritmo individual y las relaciones interpersonales. Cada alumno tiene un ritmo propio, específico que debe ser respetado. Toda acción educativa ha de procurar que el alumno se exprese, se manifieste, encuentre su estilo propio, redescubra una supuesta «naturaleza natural» primigenia y libre de coacciones. La expresión, la comunicación, la creatividad, las relaciones interpersonales —reducidas a un juego de *status*, de roles, de funciones— están llamadas a jugar en este marco una función liberadora. De ahí que las leyes del ritmo estén directamente relacionadas con el desarrollo del cuerpo, de los lenguajes, de la gestualidad, de la imagen: deporte, expresión corporal y verbal, teatro, psicodrama, dinámica de grupos, mimo, música, baile y otras actividades que suponen unas determinadas operaciones de coordinación y de percepción espacio-temporales entran así a formar parte de la educación institucional.

Muchos son los inspiradores de estas pedagogías cada vez más psicologizadas que van desde J. L. Moreno y K. Rogers hasta G. Bateson —quien trabajó en el hospital psiquiátrico de Palo Alto— y cuyo modelo de interpretación de la realidad parece haber influido en la visión del grupo como juego de interacciones. El grupo, un grupo psicologizado, adquiere así un especial relieve al servir de catalizador y

(26) Cf. Walkerdine, V. «Enseñanza comprensiva y educación progresiva en Gran Bretaña», en *Educación, ¿para qué?*, Revista Archipiélago, n.º 6, 1991, pp. 20-26.

regulador de tensiones: refuerza la imagen de cada alumno, sublima conflictos y ayuda a superar deficiencias afectivas. De ahí que, según algunas corrientes, aprender consista en aprender a expresarse «libremente». Al maestro se le asigna nuevos dispositivos de control sutiles ya que es quien interpreta lo que está pasando a través del manejo de códigos cada vez más sofisticados, y siempre en un supuesto clima de no-directividad (27). La acción educativa se aproxima de esta forma a una especie de psicoterapia cuyos pilares son también la expresión y la liberación de energía, y el aprendizaje adopta la forma de una *catharsis* cuya finalidad sería desbloquear y eliminar resistencias.

Toda esta literatura que se centra en la actividad, la creatividad, la espontaneidad, en fin, en la liberación, parte en general de la premisa de que el alumno —en singular y masculino— puede liberarse —no ser libre— a través de un intenso y sistemático trabajo sobre sí mismo, de un proceso de personalización —no ya de individualización— en el que la noción de individuo ya no se corresponde adecuadamente a sistemas que apuestan por la diversidad, por una relación entre personas, que en teoría, se opone a una relación basada en el *status*.

Las pedagogías psicológicas transmiten una visión sesgada del mundo que ha de adaptarse no sólo a unas supuestas necesidades e intereses infantiles sino también a sus motivaciones y deseos. Dicha versión implica una determinada percepción de la infancia, y correlativamente de la edad adulta, y ello no sólo porque se crea que la resolución de conflictos que se producen en la infancia son determinantes en el futuro desarrollo personal. Tras estas racionalizaciones, reformas y cambios de modelos pedagógicos se dirimen en realidad pugnas e intereses entre grupos sociales que tratan de imponer y legitimar su propia visión del mundo y de la cultura (28). El sistema de regulación espacio-temporal con el que operan implica una flexibilización máxima del tiempo y del espacio al tener que adaptarse las distintas tareas del aprendizaje, como hemos señalado, al ritmo interno de cada alumno, a la dinámica particular de cada grupo. En este sentido la clase es percibida en su organización a través de una óptica psicológica (interacciones, roles, líderes, grupos dominados...) pasando ahora el control, como acertadamente ha señalado Basil Bernstein, a través de la comunicación interpersonal (29). Los saberes, los contenidos pierden así progresivamente su valor pues ya no se trata tanto de transmitir saberes, ni de partir —en caso extremo— de la globalización de destrezas múltiples ligadas a «la relación» que se convierte en el motor de la formación.

(27) Uno de los «ensayos», basados en principios psicoanalíticos, más conocidos, fue el de Summerhill: una institución dedicada también a la educación de niños y adolescentes «inadaptados» de «las nuevas clases medias», y destinada a la liberación y la afirmación radical del niño como buen salvaje.

(28) Cf. Varela, J. «Una reforma educativa para las nuevas clases medias», en *Educación ¿para qué?*, Revista *Archipiélago*, n.º 6, 1991, pp. 65-71.

(29) Basil Bernstein, uno de los sociólogos de la educación más lúcido y coherente, es también uno de los pocos autores que ha intentado relacionar la sociología del conocimiento —no en vano es un buen conocedor de Durkheim— con la sociología de la educación. Nuestro planteamiento presenta muchas afinidades con el suyo, pero se diferencia de él, entre otras cosas, en que Bernstein más que referirse a categorías de pensamiento utiliza conceptos tales como «formas de clasificación» y «marcos de referencia» a la hora de definir las pedagogías visibles e invisibles, y concede una menor importancia a las formas de subjetivación.

Aprender a aprender es, en último término, aprender a escucharse a través de los otros. Frente al poder disciplinario, característico de las pedagogías tradicionales, el psicopoder, característico de las pedagogías psicológicas, se basa en tecnologías cuya aplicación implica una relación que hace a los alumnos tanto más dependientes y manipulables cuanto más liberados se crean.

Se explica pues que esté en auge una programación educativa opcional, a la carta, en la que el culto a la personalización se incrementa. La educación institucional está cada vez más vertida a la búsqueda de uno mismo, a vivir libremente sin coacciones, sin esfuerzo, en el presente. Se trata de formar seres comunicativos, creativos, expresivos, empáticos, que interaccionen y comuniquen bien. Estas personalidades flexibles, sensibles, polivalentes y «automonitorizadas» —capaces de autocorregirse y autoevaluarse— están en estrecha interdependencia con un neoliberalismo consumista que tan bien se aviene con identidades moldeables y diversificadas en un mercado de trabajo cambiante y flexible que precisa para funcionar de trabajadores a la carta.

Algunos de los autores que cantan las ventajas de este neoliberalismo y señalan el vertiginoso campo de posibilidades que, según dicen, existe en el presente, incluidas las del proceso de personalización, escribe: «La apatía (actual) no es un defecto de socialización, sino una socialización flexible y económica, una descripción necesaria para el funcionamiento del capitalismo moderno en tanto que sistema experimental acelerado y sistemático. Fundado en la combinación incesante de posibilidades inéditas el capitalismo encuentra en la indiferencia una condición ideal para su experimentación que puede cumplirse así como un mínimo de resistencia» (30). El texto es suficientemente claro en relación con esta especie de armonía prestablecida entre las exigencias de un neocapitalismo agresivo y la construcción de «personalidades apáticas».

El peso tan fuerte que adquieren los especialistas en la vida cotidiana y especialmente los *psi* (psiquiatras, psicoanalistas, psicólogos) justifica que otros analistas sociales vean en esta búsqueda incesante e insatisfactoria de uno mismo una dimensión prototípica de la actual sociedad terapéutica. La creciente preocupación por uno mismo, la popularización, en los países de capitalismo avanzado, de las terapias para normales, la identificación cada vez mayor del yo con el cuerpo y con la imagen, el auge de un misticismo y espiritualismo sectarios, así como de los fundamentalismos, en fin, todos estos factores estarían íntimamente vinculados a una sociedad burocratizada y consumista en la que abundan personalidades narcisistas. Frente al individualismo —resultado de tecnologías de poder disciplinarias— en el que el sujeto tenía que hacerse a sí mismo, ser competitivo y ambicioso, y alcanzar el éxito «gracias a sus capacidades y méritos propios», el narcisismo —resultado de tecnologías de psicopoder— sería propio de sujetos vertidos sobre todo a la conquista y el cuidado de sí mismos, a la búsqueda de la riqueza y de la paz interiores. El mundo de los afectos y de los deseos parece, pues, predominar en este tipo de subjetividad cerrada, para la cual el amor, la

(30) Cf. Lipovetsky, G. *La era del vacío*, Anagrama, Barcelona, 1986, p. 43.

amistad, la generosidad, el trabajo bien hecho, la confrontación de los deseos con las realidades, y las posibilidades de comprender y transformar el mundo que nos rodea parecen alejarse cada vez más, pues, como hemos intentado mostrar, la formación de estas subjetividades clausuradas está en estrecha relación, no sólo con la aplicación de específicas tecnologías de poder, sino también con la psicologización y pedagogización de los saberes. Es como si las instituciones escolares que funcionan con pedagogías psicológicas se alejasen en las primeras etapas de formación de la función explícita de la transmisión de saberes, como si la pasión por el conocimiento y la comprensión de los mundos de la naturaleza y de la cultura se viesan relegados o casi excluidos en aras de un proceso de formación de personalidades apenas encubierto mediante referencias a lo lúdico-tecnológico, a procesos de simulación de problemas, a juegos en «la realidad virtual» que hacen de muchas de estas escuelas verdaderos parques de alucinado entretenimiento.

Christopher Lasch, en una especie de tipología de la personalidad narcisista –para quien el mundo y los demás son un reflejo del yo–, la presenta como propia de personas encantadoras, que manejan bien sus relaciones con los demás, son brillantes, obsequiosas y seductoras, se mueven bien en encuentros esporádicos y superficiales, evitan el compromiso, ansían estima y reconocimiento, temen el paso del tiempo, tienen fantasías de omnipotencia y se creen con derecho a manipular y explotar a quienes las rodean (31). Esta exitosa «personalidad» de nuestros días está ligada a la utopía de un ejercicio de poder cada vez menos visible, más capilar y microscópico que se incardina en formas de socialización y en modos de educación específicos, y que produce «un cuerpo-propio», frente al cuerpo-segmento del poder disciplinario. El narcisismo constituye, por supuesto, un paradigma de subjetividad al que sólo pueden aproximarse algunos de los individuos existentes que, por pertenecer a determinados grupos sociales, pueden rentabilizar al máximo ese «capital relacional» tan en auge en la actualidad.

Los cambios que se han operado en las últimas décadas y que, como estamos viendo, inciden en una percepción y en una construcción determinada del mundo, de los saberes y de los sujetos –percepción que coexiste con otras percepciones y culturas–, implican modificaciones importantes en las formas de concebir e interiorizar las regulaciones espacio-temporales: tiempos y espacios flexibles y adaptables a las motivaciones y deseos del sujeto en el presente. Tales procesos nos obligan a preguntarnos si no están ligados a lo que se ha convenido en llamar la pérdida del sentido histórico –el tan manido final de la historia–, de la memoria histórica, lo cual supondría una ruptura respecto a la percepción social del tiempo como *continuum*. Esta ruptura no sólo incidiría en la visión del mundo sino también en la de la propia identidad personal: en la actualidad, cuando algunos parecen alardear de poseer múltiples *yos*, la gran mayoría de los sujetos tiene más que suficiente con tratar de mantener el que han ido adquiriendo con dificultades y que, en muchos casos, implica una conciencia de fragilidad que lleva a una demanda de ayuda y de tratamiento.

(31) Cf. Lasch, Ch. *Culture of Narcissism*, Warner Books, Nueva York, 1979.

A este tiempo y espacio subjetivados, psicologizados e «interiores» se opondrían en nuestros días espacios y tiempos sociales, objetivos, «exteriores» cada vez más reglados y coactivos. Frente al tiempo y espacio públicos cuya regulación depende de los profesionales de la política, de la Administración y de un sinfín de expertos más, el tiempo y el espacio privatizados son percibidos por los sujetos como algo personal y propio, «íntimo», un reducto en donde expresarse y expresar su propio yo supuestamente sin reacciones e interferencias.

Norbert Elias que analiza con una gran lucidez, desde otra perspectiva, algunos de los procesos que hemos intentado ligar a la socialización escolar, muestra cómo en las sociedades occidentales se ha ido confiriendo, a través de un lento aprendizaje social, más valor a «la identidad como yo» que a «la identidad como nosotros». Existe no obstante para él una discordancia entre ese deseo construido y estimulado socialmente de autonomía, creatividad y liberación personal —que supone un amplio margen de elección al que sólo tiene acceso una minoría— y las posibilidades reales de satisfacerlo, ya que los modos y ámbitos para lograrlo están fuertemente delimitados y son de difícil acceso. De ahí que frente a la sensación de autorrealización de unos pocos, la mayoría manifieste un malestar de vivir caracterizado por la apatía, el vacío y la culpa. Esta sensación de fracaso existencial seguirá existiendo, a su juicio, mientras no se produzca un mayor ajuste entre la configuración social de las necesidades y deseos y las posibilidades socialmente abiertas para darles cauce, es decir, mientras se siga ahondando en la división y separación entre «el exterior» y «el interior», entre lo público y lo privado, separación que pone de manifiesto importantes conflictos actualmente existentes al mismo tiempo que sirve para ocultarlos y escamotearlos. El *homo clausus* es correlativo de una sociedad en la que han desaparecido las pasiones políticas, se han psicologizado y burocratizado las decisiones, prima el nivel de vida sobre la calidad de vida, en fin, donde no sólo los niños sino también los adultos se han convertido en seres «egocéntricos» (32).

La escuela no es ajena a estos desajustes en los que se fragua la insolidaridad, la soledad y la dependencia e infantilización de los hombres. Son muchos los que piensan que las instituciones escolares carecen de autonomía y se mueven como un barco de vela a merced de los vientos que soplan. Pero su papel no es tan subordinado, ni tan secundario como tantas veces se pretende. La transmisión de categorías de pensamiento en la escuela y su interiorización son hoy fundamentales para el mantenimiento del *statu quo*, del orden escolar y del orden social. En este sentido los análisis y las discusiones sobre la organización de las escuelas no pueden hoy soslayar los problemas relacionados con las categorías, las formas de subjetividad, el estatuto del saber y los mecanismos de poder. En torno a estas di-

(32) Robert Castel ha mostrado con lucidez en varios de sus libros hasta qué punto el auge de la cultura psicológica, la afanosa búsqueda de la liberación individual, supone una apuesta entre paréntesis de las relaciones sociales que sirve de parapeto también a la propia psicología como institución. Cf. *Le psychanalisme*, Maspero, París, 1973 (traduc. Siglo XXI); *La société psychiatrique avancée*, Grasset, París, 1979 (traduc. Anagrama); y *La gestion des risques*, Minuit, París, 1981 (traduc. Anagrama).

mensiones gira no sólo el cambio escolar sino también el cambio social. Las alternativas, por tanto, a la escuela disciplinaria y a la escuela psicologizada podrían servir de lugar de encuentro para los que, tanto desde la teoría como desde la práctica, siguen comprometidos en la búsqueda de nuevos modos de educación que promuevan una sociedad más igualitaria y más libre.