

Arz
CIARD

LOS CUERPOS Y LAS COSAS DE LA ENSEÑANZA

**TESIS QUE PRESENTA PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN CIENCIAS
CON ESPECIALIDAD EN EDUCACION:**

LIC. MARCO ANTONIO JIMENEZ GARCIA

DIRECTORA DE TESIS.

DRA. ROSA NIDIA BUENFIL BURGOS



**DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS
CINVESTAV-IPN**



Marzo, 1992.

A: LOURDES

BIBLIOTECA
INVESTIGACIONES EDUCATIVAS
CINVESTAV - I.P.N.

A: HIKURI

"... el hombre que regresa por la puerta en el Muro ya no será nunca el mismo que salió por ella. Será más instruido y menos engreído, estará más contento y menos satisfecho de sí mismo, reconocerá su ignorancia más humildemente, pero al mismo tiempo, estará mejor equipado para comprender la relación de las palabras con las cosas, del razonamiento sistemático con el insondable Misterio que trata, por siempre jamás, vanamente de comprender"

Aldous Huxley
Las Puerta de la Percepción.

Sólo con la dirección y el apoyo irreductible de quien es capaz de mover discursos, de separar y unir palabras y cosas, de una dedicación crítica, de un tiempo y un espacio en donde se transmuta lo imposible por lo posible. La mirada que aquí se deposite encontrará una presencia: la de Rosa Nidia Buenfil.

Agradezco las lecturas críticas, los comentarios y correcciones sugeridas a este trabajo por Ilán Semo, Eduardo Weiss, Josefina Granja y Julio Moguel, con cada uno de ellos recorrí etapas que dejan enseñanzas más allá de estas páginas.

Va un reconocimiento también para Leonor Meneguzzi quien con su palabra y sonrisa me ayudó a sostenerme en este propósito y algo más.

I N D I C E

| | Pág. |
|--|------|
| INTRODUCCION | 1 |
| | |
| 1. HACIA UN ANALISIS DE LA PRACTICA DEL DISCURSO EDUCATIVO. | 14 |
| 1.1. LA HISTORIA COMO PRACTICA DISCURSIVA | 14 |
| 1.2. "LA LETRA CON SANGRE ENTRA": Un enunciado en la historia o una historia en el enunciado | 16 |
| 1.3. EL ARCHIVO EDUCATIVO: El priori histórico | 21 |
| 1.4. Una genealogía de la educación | 22 |
| 1.5. EL LUGAR DE LA EPISTEME COMO FORMA DE CONOCIMIENTO. | 25 |
| A) PARADIGMA: Una epistemología social de la ciencia | 26 |
| B) HERMENEUTICA: Una epistemología comprensiva de los social | 27 |
| C) RACIONALISMO CRITICO: Una epistemología logica-racional de la ciencia | 30 |
| D) LA RUPTURA EPISTEMOLOGICA: O toda ciencia particular produce, en cada momento de su historia, sus propias normas de verdad | 32 |
| | |
| 2. LA PRACTICA DISCURSIVA EN VIVE Y COMENIO: SEÑAS MENSURABLES EN LA ARQUEOLOGIA EDUCATIVA DEL RENACIMIENTO Y LA EPOCA CLASICA | 36 |
| 2.1. LA EPISTEME RENACENTISTA (SIGLOS XV Y XVI) | 37 |
| 2.1.1. VIVES Y LA PRACTICA DEL DISCURSO EDUCATIVO . | 40 |
| 2.2. LA EPISTEME CLASICA (SIGLOS XVII Y XVIII) | 46 |
| 2.2.1. COMENIO: ALGUNOS SIGNOS DE LA PRACTICA DEL DISCURSO EDUCATIVO | 51 |
| A) EL SABER EN LA EPOCA CLASICA | 51 |

| | |
|---|-----|
| B) EL SABER EN EL VIRREINATO MEXICANO | 56 |
| C) LA ESCUELA EN LA EPOCA CLASICA | 60 |
| D) EL VIRREINATO ENSEÑANTE: EL MAESTRO COMO PRECEPTOR, EL ALUMNO COMO IMITADOR | 65 |
| 3. LA PRACTICA DEL DISCURSO EDUCATIVO MODERNO EN MEXICO ... | 76 |
| 3.1. LA EPISTEME MODERNA | 78 |
| A) LAS EMPIRICIDADES SOBERANAS | 81 |
| B) CIENCIA DE LAS IDEAS Y CRITICA VS. REPRESENTACION | 86 |
| 3.2. ROUSSEAU COMO EJEMPLO DE LA PRACTICA DEL DISCURSO EDUCATIVO EN LA EPOCA MODERNA | 91 |
| 3.3. RUIZ Y LA PRACTICA DEL DISCURSO EDUCATIVO MODERNO EN MEXICO | 101 |
| A) MEMORIA E IMITACION: LA ESCUELA LANCASTERIANA ¿UN DISCURSO MODERNO? | 101 |
| B) LA ANALITICA DE LA EXPERIENCIA | 113 |
| C) METODOLOGIA, ORGANIZACION, DISCIPLINA E HIGIENE ESCOLAR | 120 |
| C.1. METODOLOGIA | 120 |
| C.2. ORGANIZACION | 123 |
| C.3. DISCIPLINA | 129 |
| C.4. HIGIENE ESCOLAR | 134 |
| D) EL MAESTRO COMO NORMALISTA | 145 |
| CONCLUSIONES | 159 |
| BIBLIOGRAFIA | 180 |

INTRODUCCION

Este es un trabajo que trata sobre la relación de los niños y los maestros con las cosas que los rodean, es un intento por incorporar a la investigación educativa, una forma de análisis poco frecuente dentro de dicho campo.

Es una reflexión analítica que atraviesa los discursos de la enseñanza, de los vínculos que se han generado entre la palabra enseñante y los cuerpos enseñados.

La tesis central que en este escrito se sostiene es que las diferentes épocas de la historia humana han generado formaciones discursivas propias que encierran un criterio de verdad, relativo precisamente a cierto orden discursivo y a ciertas prácticas, y que dichas épocas pueden ser observadas desde una perspectiva que aquí denominamos análisis de las prácticas discursivas.

Se trata, en sentido más amplio, de una analítica interpretativa de las prácticas del discurso educativo de la época moderna en México, que se constituye por dos vertientes: por un lado, una analítica arqueológica y por otra parte por una genealogía.

La primera, la arqueología, permite localizar los discursos con que trabajamos en el sedimento histórico al que pertenecen. Es por así decirlo, un trabajo de excavador, en busca de objetos del pasado (discursos) para, una vez encontrados, situarlos dentro del conjunto de objetos al que pertenecen.

La segunda, la genealogía, posibilita hacer una historia del presente, es como si se editara una película con recortes de viejos filmes, que sin perder sus desgastadas imágenes, sus propios efectos, revelen una imagen de lo que somos en la actualidad.

Dicho de otra manera, la analítica interpretativa que aquí se despliega sobre el discurso educativo en México, es un intento por incorporar y aplicar, desde dos obras centrales de Foucault, un cuestionamiento a dichas prácticas discursivas.

"Las palabras y las cosas" y "La arqueología del saber" son con mucho los dos textos que reúnen en términos teóricos, epistemológicos y metodológicos la concepción que Foucault desarrollará a lo largo de otros de sus trabajos, particularmente en "Vigilar y castigar" y en "El nacimiento de la clínica"

En "Las palabras y las cosas", se despliega una propuesta analítica bastante próxima al estructuralismo en donde se hacen girar tres elementos centrales de la existencia humana: el trabajo, la vida y el lenguaje. El propio Foucault reconoció el nexo o su preocupación por las cuestiones del estructuralismo, al afirmar que el verdadero subtítulo de "Las palabras y las cosas" era una "arqueología del estructuralismo" (Dreyfus y Rabinow 1988, 7) y no una "arqueología de las ciencias humanas" como finalmente quedó. Sin embargo, el cambio final no es gratuito, aunque algunos de sus críticos han tratado de ver, en dicha obra un Foucault rendido ante los encantos del estructuralismo, en realidad el trabajo dista bastante de ser una propuesta de estructuralismo arqueológico.

De manera contraria a los que ven en "Las palabras y las cosas" un ánimo estructural lo que encontramos es la tensión, precisamente, entre estructuralismo y hermenéutica y como interesantemente sugieren Dreyfus y Rabinow (1988) un intento del propio Foucault por escapar, no sólo de dicha tensión analítica, sino de la fuerza ineludible del orden del discurso al que tanto se refiere en toda su obra.

Así como Merquior (1988) en su libro "Foucault o el nihilismo de la cátedra" sospecha de la coherencia y validez de las obras de Foucault; aquí, en este trabajo también se parte de una duda

fundamental: ¿es válido y posible aplicar el tratamiento que Foucault da a la vida, al trabajo y al lenguaje en "Las palabras y las cosas" al terreno de la educación? La respuesta está en los capítulos siguientes.

Para algunos, Foucault rehuyó la cuestión pedagógica moderna porque no correspondía con su lógica nihilista, como lo sugiere el mencionado autor cuando afirma que "la última parte del siglo XVIII fue una época de efervescencia pedagógica, principalmente en dirección humanitaria y emancipadora" (Merquior 1988, 190).

Y así como se denuncia dicha "falla" o el olvido sospechoso de Foucault "por referir aunque fuera tan sólo una cita de Rousseau o Pestalozzi", Merquior también denuncia otros desvíos del autor de la "Historia de la locura en la época clásica" como su afán de ocuparse solamente de las perversiones y maltratos que daban a los locos en los hospitales psiquiátricos sin considerar que en algunas de esas instituciones hasta "los médicos y personal llegaban a comer junto con los pacientes" (Merquior 1988, 49).

No es tema de este trabajo establecer un debate con los críticos de Foucault, sin embargo, cabe decir que el lector encontrara aquí, precisamente, dentro de ese discurso "humanitario y emancipador" de la pedagogía moderna, la maquinaria teórica de "Las palabras y las cosas" y de "La arqueología del saber" desplegada, no sólo sobre los grandes discursos de Rousseau y Pestalozzi sino fundamentalmente sobre los temas de los pedagogos mexicanos, que desde la escuela lancasteriana hasta las normales para maestros mostraron su interés por los métodos, organización, disciplina e higiene escolar para introducir, con "amor y felicidad", al niño en el "deseado" camino de la educación.

Pero volviendo a "Las palabras y las cosas", para nosotros queda abierta la duda sobre el lugar que ocupan sus principales planteamientos, ya que el propio Foucault queda atrapado por la

tensión de lo que él llama "los dobles" es decir por las relaciones entre: el cogito y lo impensado, lo empírico y lo trascendental y el retroceso y el retorno al origen.

En síntesis, "Las palabras y las cosas" es la obra que nos sugiere, en términos metodológicos, la utilización de un estudio de esa índole al campo educativo.

Pero así como se cuenta con un texto de inspiración metodológica y teórica, también hace falta uno de sustancia epistemológica, de tal modo que "La arqueología del saber" viene a constituir la obra que permitirá conformar este trabajo, pero más que en un terreno epistemológico, lo hará en el orden epistémico, pues en "La Arqueología" se habla de rupturas epistémicas y no de quiebres epistemológicos, en donde la episteme no es de modo exclusivo o fundamental, un asunto de ideas, o saberes científicos sino un

"conjunto de relaciones que pueden unir, en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a unas figuras epistemológicas, a unas ciencias, eventualmente a unos sistemas formalizados;... La episteme no es una forma de conocimiento o un tipo de racionalidad que atravesando las ciencias más diversas, manifestara la unidad soberana de un sujeto, de un espíritu o de una época; es el conjunto de relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza a nivel de las regularidades discursivas." (Foucault 1984a, 322-323).

"La arqueología del saber" es el texto que nos introduce en el tratamiento epistémico de las prácticas del discurso educativo, como propias o relativas a ciertas regularidades discursivas.

Otros dos textos a los que se hace referencia en esta investigación son: "Vigilar y castigar" y "El nacimiento de la clínica", dichos trabajos permitieron el desarrollo de algunos temas específicos o facilitaron la comprensión de otros aspectos tratados en esta tesis, sin embargo, existe una autonomía entre esos textos y lo aquí presentado, en todo caso la dependencia argumentativa de este escrito se establece en "Las palabras y las cosas" y "La arqueología del saber".

Los Textos y la Analítica de su Discurso

Por lo que respecta a los textos o referencias utilizadas para las épocas renacentista y clásica, se tomaron aquellos que pudieran ilustrar en forma más clara y directa los propósitos de la investigación.

Es cierto que algunos de los autores no podrían ser considerados desde otras concepciones o disciplinas (quizá en ciertas formas de la historiografía) como los más idóneos o representativos de dichas épocas, y sobre todo para argumentar en torno de ciertos motivos, pero hay que aclarar que el propósito del trabajo es encontrar discursos en los sedimentos del pasado y hacerlos jugar en el campo de sus propias regularidades discursivas.

La lectura de algunos textos de Vives como de Comenio parecen revelar la presencia de las regularidades de sus respectivas epistemes, el propio Comenio establece en su *Didáctica Magna* un debate con el discurso pedagógico anterior que permite descubrir no sólo las líneas de continuidad dentro de las prácticas discursivas de la educación sino sobre todo las rupturas que se producen a nivel de dichas prácticas, que es precisamente el interés de este trabajo.

El lector no encontrará en este texto una exégesis y menos un análisis global de las obras de estos autores. Se retoman fragmentos representativos de su trabajo en la medida que ilustran las regularidades epistémicas que nos ocupan. En este sentido, su análisis es deliberadamente unilateral, parcial y fragmentario.

Una parte del trabajo está fundamentada en referencias textuales de fuentes primarias (Vives, Comenio, Rousseau y Ruiz) así como de fragmentos tomados de las obras de Manacorda (1988), Abbagnano y Visalberghi (1984) y de Larroyo (1986), esto se debe a la facilidad que representa el acceso a ellas. Además de que lo importante para este trabajo no es la interpretación que ellos hacen de una u otra obra, de uno u otro discurso, sino más bien recuperar los textos de aquellas épocas. En este sentido las exégesis de Abbagnano y Visalberghi son ampliamente reconocidas por su seriedad y rigor, o Manacorda que más que analizar o interpretar los discursos de otras épocas, su trabajo consiste en una recopilación de numerosas citas textuales en la historia de la educación.

Por lo que refiere a la episteme moderna, objeto central de esta investigación, se puede decir que para el caso concreto de México afortunadamente se contó con textos de la época, con las fuentes directas, lo que implicó cierto trabajo en archivos históricos.

Para quienes pudieran tener un interés especial por esta época se sugiere la lectura del discurso de Ruiz en su "Tratado elemental de pedagogía" (1900) ya que a nuestro parecer resulta sumamente significativo para analizar la educación actual en México, asimismo se recomienda revisar el estudio preliminar que presenta Díaz Zermeno a la edición facsimilar que editó la UNAM en 1986, por otra parte, se puede consultar el tomo VII de las obras de Justo Sierra en donde hay múltiples referencias a los

debates sostenidos con el Sr. Ruiz sobre temas pedagógicos de la época.

El trabajo de Ruiz es básico para esta tesis, pues aunque se demostrara que los textos de dicho "Tratado" son apócrifos, lo importante para este trabajo no es mostrar que Ruiz dijo tal cosa o no, sino dar cuenta de que en ciertos discursos pertenecientes a una época determinada, existen regularidades y que éstas pueden o no ser compatibles con otras referidas a cosas distintas, como es el caso de vida, trabajo y lenguaje.

Lo anterior recuerda la recriminación que se hace a Foucault (cfr. Merquior 1988) en el sentido de que la "Logique de Port Royal", que él utiliza para argumentar el paso de la gramática binaria de la época clásica a la lingüística moderna no es válida ya que dicha "Logique" nunca fue puesta en uso.

Es muy probable que dicha gramática no haya sido ejecutada pero eso no demuestra que no existan las regularidades discursivas a las que Foucault hace referencia para la época, en todo caso habría que demostrar que esos documentos no pertenecen a la época a la que se les refiere.

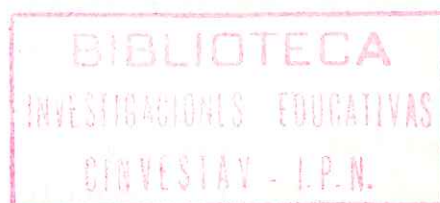
Y para el tema que nos ocupa, habría que demostrar que los otros discursos pedagógicos de la época nada o poco tienen que ver con la episteme moderna, que son, por naturaleza propia, distintos al de Ruiz.

Lo que en realidad si resultaría cuestionable es intentar dar un tratamiento autónomo al análisis de las prácticas discursivas, es decir, como si éstas no tuvieran que ver con las experiencias vividas, no necesariamente discursivas en todo sentido. Sobre este asunto trataremos más adelante.

Existen en el texto que aquí se presenta y en las obras que se tomaron como referencias bibliográficas, muchos puntos que son

discutibles, hasta aquí se han señalado algunos con toda la intención de abrir un debate que permita enriquecer trabajos posteriores.

El Lugar de la Investigación



En otro orden de cosas, un aspecto que interesa referir dentro de esta introducción es el del lugar que ocupa este trabajo en el amplio campo de la investigación educativa.

Este escrito se inscribe en el terreno de investigaciones y ensayos realizados por diversos autores, tal es el caso de Querrien (1979) que en su libro "Trabajos elementales sobre la escuela primaria" (en Francia) plantea ciertas tesis y categorías tomadas de la obra de Foucault. En este mismo texto, J.Varela (traductora) incorpora un postfacio en el que propone algunos elementos para una genealogía de la escuela primaria en España; ambos trabajos (el de Querrien y Varela) se centran en la relación entre escuelas públicas y privadas (confesionales) su lectura resultó apropiada para sostener algunas formulaciones importantes en esta tesis. En especial resulta atractivo el tratamiento que otorgan al paso de la educación en la época clásica a la moderna. Además resultaron sugestivas algunas de las ideas ahí planteadas sobre el carácter reproductor de la escuela.

Asimismo, este trabajo se inscribe en el terreno de las investigaciones realizadas por un grupo de autores de origen anglo-sajón como es el caso de los trabajos coordinados por Ball (1990) en "Foucault and education. Disciplines and knowledge" texto en el que se desarrollan algunos planteamientos siguiendo o criticando algunas categorías de análisis foucaultianas. Algunos de los títulos de los ensayos más sugestivos, son los siguientes: "Foucault under examination: the cryptoeducationalist unmasked" escrito por Hoskin, k., "The genealogy of the urban

schoolteacher" por Jones, D., o el interesante trabajo comparativo de Godson, I. y Dowbiggin, I. sobre piquiatría y escolarización: "Docile bodies: commonalities in the history of psychiatry and schooling".

Un trabajo que animó la continuación de la presente investigación es el de Zuluaga (1987) "Pedagogía e historia", quizá por su proximidad geográfica e histórica, o quizá por su enfoque, se trata de un trabajo relativamente reciente que aborda desde una concepción foucaultiana la historia de la pedagogía en Colombia aunque, como se menciona aquí, en el capítulo 3, existen más diferencias que acuerdos con el tratamiento que la autora hace del tema.

Particularmente en México no se encontraron textos que abordaran el objeto de estudio de este trabajo o algún aspecto similar, una excepción notable es el ensayo publicado por el DIE bajo el título: "La identidad de una actividad: Ser maestro" (1987) escrito por Aristi, Castañeda, Edwards, Landesmann y Remedi, en donde se vincula en forma interesante algunos aspectos teóricos tomados de Querrien y Foucault, con la práctica docente y que contribuyeron a la reflexión y elaboración del último apartado de esta tesis que trata sobre el maestro como normalista.

Es indudable que la ausencia de referencias analíticas relativas a la educación en México, desde la perspectiva teórica que aquí se señala, representó un obstáculo para la elaboración del trabajo, es sin duda uno de sus límites. Pero también es de reconocer la importancia que representa en el campo de la investigación educativa, pues contribuye a la apertura de una frontera aún inexplorada y que parece ofrecer productos interesantes.

Los Nudos Problemáticos

Por último, en esta introducción cabe referir en forma breve no tanto el contenido de cada capítulo o subcapítulo, sino más bien a los nudos problemáticos¹ que ahí se tocan.

En la primera parte del trabajo se trata fundamentalmente la cuestión que de algún modo aquí ya ha sido planteada, con respecto al origen de la propuesta teórica que se utiliza, en especial, se abordan las cuestiones referentes al carácter arqueológico y genealógico del conjunto del trabajo, asimismo se establecen las diferencias que hay con la investigación historiográfica.

Es importante decir que, aunque se plantea una analítica interpretativa, de ningún modo se piensa que tanto las tensiones de orden metodológico como epistemológicas quedan resueltas o superadas. Es precisamente de esta situación que surge la necesidad de un análisis comparativo para poder referir el lugar específico que ocupa la episteme como análisis de las prácticas discursivas. El énfasis colocado en las diferencias no elude del todo las similitudes que existen con cada propuesta teórica, así como se hace evidente la herencia teórica bachelardiana de la ruptura epistemológica.

En el capítulo 2 se reúne en forma sintética lo que en términos de regularidades discursivas fueron el Renacimiento y la

¹ Por "nudos problemáticos" se entiende en este trabajo, a una serie de formulaciones o algún planteamiento singular, que por sus vínculos internos, es decir dentro de cierta teoría o reflexión teórica, así como por sus referencias a situaciones de la realidad social, constituyen lugares propicios para continuar una investigación autónoma o independiente del contexto en donde son expresados. No se trata simplemente de problemas de investigación o problemas de la investigación hecha, sino más bien de campos problemáticos que ponen en juego, condiciones teóricas, epistemológicas y metodológicas propias en torno a su relación con los objetos que expresan. (Consúltese Althusser, L. y Balibar, E. 1974 u Olive, L. 1985).

época clásica, y ahí mismo se deja un espacio para tocar las prácticas discursivas pertenecientes al virreinato mexicano.

La intención de este capítulo es algo más que un simple contexto o marco de referencia es ante todo constitutivo del capítulo tercero, al menos en dos sentidos: arqueológicamente, es decir como la base de sedimentos geológicos que son necesarios para definir el lugar y el desplazamiento del terreno en el que fueron construidas ciertas prácticas discursivas. Y genealógicamente, en el sentido de trazar un eje desde el presente que nos permita capturar los discursos educativos in situ, no para invadirlos y anularlos con la fuerza de nuestras palabras actuales, sino al contrario, para dejarlos emerger desde su pasado, a fin de que invadan nuestro presente erosionando el limo de la verdad actual.

Existen varios nudos problemáticos en este capítulo 2, uno de ellos se relaciona con la ausencia de un referente discursivo para el Renacimiento, pues todavía "no existía" la otra parte de la tierra, y cuando apareció, los seres de este lado eran diferentes. Y aunque Foucault menciona las semejanzas entre los discursos de indígenas, tribus y seres primitivos con el del Renacimiento (Foucault 1984b, 45), se encontró difícil sostener dichas similitudes como hipótesis importante para este trabajo.

Otro aspecto problemático que coincide con las críticas hechas a Foucault, es que parte del argumento que utilizamos para construir la episteme clásica en México, está vinculado con la insistencia de los jesuitas, de aquel tiempo, en encontrar similitudes entre los ritos religiosos prehispánicos y los de la nueva religión católica, cuestión que fue interdicta por el Vaticano. Sin embargo en estas páginas se argumenta, por qué, a pesar de la prohibición, las relaciones entre esos seres necesitaron de esa doblez discursivo.

Otro punto problemático, que incluso sugiere un estudio aparte, es la hipótesis acerca del adelanto de la episteme

clásica durante la conquista, sabemos que Foucault no niega que existan yuxtaposiciones discursivas o presencias paralelas y diacrónicas de enunciados (cfr. El orden del discurso 1983) o de formaciones discursivas, es más llega a decir que es necesaria su presencia a fin de promover o excitar a la episteme dominante.

Sin embargo, lo que aquí se formula va más allá o en otra dirección, de lo que se trata es de reforzar cierto lado de las tensiones foucaultianas para hablar de la ineludible relación entre prácticas discursivas y no discursivas, entre regularidades de orden epistémico y vivencias corporales que los seres mantienen entre sí.

En tal sentido, aunque la episteme renacentista era predominante, su fuerza fue cancelada por un conjunto de vivencias entre conquistados y conquistadores, ambas partes perdieron, por así decirlo, su orden epistémico para pasar a otro. Aquí el nudo problemático remite a cuestiones como: la identidad, el otro o la otredad, la relación entre prácticas discursivas y no discursivas y un conjunto de aproximaciones que pueden ampliar las investigaciones sobre la relación que se dio desde hace quinientos años entre seres diferentes.

En el último capítulo se abordan aspectos que van de la fundación de las primeras escuelas lancasterianas hasta la condición del maestro como normalista. No sin antes abordar los aspectos epistémicos referentes a la época.

Un primer punto que aquí se observa como problemático es el debate que Foucault establece con la crítica y la ideología ya que con respecto a esta última coloca cualquier análisis ideológico como un resabio de las filosofías clásicas y a pesar de que su apreciación es válida en cierto sentido, no parece convencer completamente a aquellos que desde otros discursos desarrollan análisis ideológicos.

Aprovechando la anterior anotación, es de señalar un aspecto de orden metodológico en este trabajo ya que aunque se mencionan en igual lugar de importancia para el análisis la crítica y la ideología, no se siguió la línea de búsqueda de las implicaciones ideológicas del discurso educativo moderno en México por dos razones: una que podemos llamar de método y otra de posibilidad. La primera nos remite directamente a "Las palabras y las cosas" y a Foucault quien se deshace rápidamente de la cuestión en un par de párrafos y no le presta mayor atención. La segunda, es que al incluir las cuestiones ideológicas se corría el riesgo de no contar con todos los recursos de análisis necesarios, así como de desviar el interés original por el tema.

Otro aspecto que seguramente tiene que ver con las dudas inicialmente planteadas y que se encuentran referidas en el texto, sobre la tensión entre el carácter estructuralista y hermenéutico de la posición foucaultiana, así como con la consistencia del tratamiento epistémico, es el referente al de la inserción de la educación lancasteriana en la época moderna, en realidad si se le analiza rigurosamente dentro de las regularidades discursivas de la episteme clásica no da mucho de sí, pero lo mismo sucede en la época moderna, donde por ahora ha sido instalada, dicha práctica de educación mutua, considerándola, provisionalmente, como etapa de transición.

Es probable que el lector sienta al final del capítulo 3 la presencia de un gran número de referencias textuales, es como si de pronto el discurso de aquella época se apropiara por completo del trabajo, o como dice un amigo, es como si Ruiz se hubiera puesto de acuerdo con Foucault para hacer de su tratado pedagógico una especie de "palero" teórico.

Las referencias textuales son como objetos, imágenes como las que se colocan en los museos, el texto, en su conjunto, al menos pretende eso, ser un pequeño museo de bolsillo, de la educación en México.

CAPITULO 1

HACIA UN ANALISIS DE LA PRACTICA DEL DISCURSO EDUCATIVO

1.1 LA HISTORIA COMO PRACTICA DISCURSIVA

Las diferentes historias de la educación en México han tratado desde perspectivas generales al "hecho educativo"; unas como resultado de contradicciones políticas y sociales; otras como consecuencia de determinadas circunstancias o coyunturas en las que intervienen desde decisiones personales hasta condiciones de carácter físico-geográficas. Es indudable que este modo de hacer historia de la educación ha privilegiado el papel del sujeto en las grandes y pequeñas transformaciones que ha vivido México desde la época precortesiana hasta nuestros días.

Ha sido un sujeto económico, social, político y cultural el que ha conducido la historia, ya sea como grupo étnico, casta, clase social o simplemente como individuo aislado.

La preminencia que se ha dado al discurso histórico como resultado de una intención previa de un sujeto o conjunto de ideas o aspiraciones sociales nos introduce en una de las primeras interrogantes ¿ es el sujeto histórico el que hace el discurso o más bien es el discurso el que constituye al sujeto?.

Es imprescindible para este trabajo dar cuenta de la anterior cuestión, pues de ella se desprenden un conjunto de aproximaciones teóricas y metodológicas de lo que en principio podría denominarse

como analítica interpretativa de la práctica del discurso educativo en México.

Si partimos de que la historia, como disciplina, tiene como propósitos fundamentales recoger las ideas, temas o aspiraciones de los hombres expresadas en documentos; de que indaga el origen y el final de las ideas; acudiendo a las causas sociales y psicológicas de los acontecimientos y de que investiga, ante todo, la intención original en un determinado hecho, estaremos ubicados en el campo del historiador de las ideas, concepción que ha prevalecido en la historia de la educación en México.

Si por el contrario, lo que nos proponemos es recuperar la estructura del discurso documental, situarlo dentro de sus propios límites de posibilidad discursiva y olvidarnos de lo que le precedió y le siguió, sin aspirar a conocer la intención inicial de los autores del hecho histórico, ocuparemos un lugar en el análisis de la historia a partir del discurso mismo y no de las ideas o ideologías que supuestamente le anteceden.

Volviendo a la pregunta que nos hemos formulado, ¿si fueran las ideas la base de todo discurso en dónde estaría el origen de esas ideas? y no nos queda otra respuesta que: en el lenguaje. Es pues, en la estructura del lenguaje en donde se funda todo discurso, incluyendo el histórico. De ahí que la tarea que nos proponemos sea la de retomar las prácticas discursivas en el campo educativo para intentar descentrar dichas experiencias a fin de localizar el espacio epistémico al que pertenecen y ofrecer así, a los interesados en los acontecimientos educativos, una visión distinta.

Pero cabe aclarar que ese lenguaje al que nos referimos no surge del propio lenguaje, es decir, no son el conjunto de reglas gramaticales, sintácticas y semánticas las que lo crean sino lo que aquí hemos denominado prácticas discursivas y que será el tema a desarrollar en lo sucesivo.

Por lo tanto, se hace necesario concebir a los documentos históricos, por lo que ellos dicen y son, dentro de una episteme y no por una interpretación apriorística que violenta los significantes que los constituyen.

En las historias de la educación, generalmente se ha tratado lo educativo como perteneciente a corrientes filosóficas o modelos teóricos sin dejar hablar a los documentos por sí mismos, sin reconocerles sus relaciones específicas, su propia manera de constituirse.

Tal es el caso del materialismo histórico que, al igual que algunas versiones funcionalistas, han considerado lo educativo como producto de cierto tipo de relaciones entre distintas clases sociales, o bien como un epifenómeno de las relaciones superestructurales de la sociedad. En un caso lo económico, en otro lo histórico o en alguno más lo coyuntural, pero siempre con fuertes dosis teleológicas.

El historiador ha tratado a los documentos como el ventrílocuo al muñeco, los ha hecho hablar, los ha constituido en verdades políticas eficaces para ciertos discursos, les ha impuesto una lógica de memoria milenaria y colectiva, ha adecuado el discurso educativo como forma política de sostenimiento o modificación de saberes y poderes.

1.2 "LA LETRA CON SANGRE ENTRA": Un enunciado en la historia o una historia en el enunciado.

Se requiere reconocer al discurso educativo como un acontecimiento específico propio, que ha quedado registrado en un documento y no exclusivamente como una expresión lingüística cualquiera, sino como la posibilidad única de esas y no otras secuencias lingüísticas.

Por ejemplo: el enunciado "la letra con sangre entra" podrá ser repetido mil veces y en distintos lugares y épocas, pero las reglas discursivas que posibilitaron dicho enunciado pertenecen a una época determinada, reglas que no son precisamente lingüísticas, ya que no refieren exclusivamente a la condición sintáctica, semántica y pragmática del enunciado, sino a las condiciones discursivas que posibilitaron la aparición de ese enunciado.

Si bien, anteriormente se ha dicho que es en la estructura del lenguaje en donde se forma todo discurso, éste no se agota ahí sino, por así decirlo, es su condición inicial de existencia que, sin embargo corresponde con un orden, un orden que no es social, ni psicológico, ni ideológico en abstracto. Es un orden que está perfectamente establecido en reglamentos, códigos, recetas médicas, manuales, tratamientos, disciplinas, es un juego de reglas que hacen posible un enunciado. (cfr. Foucault 1984a).

Por otro lado, la pregunta obligada es ¿si los códigos, recetas, manuales, etc. no están determinados socialmente, de dónde surgen? Por supuesto que no se niega la existencia de algo que hoy se llama sociedad, de que es en el seno de sus prácticas y relaciones en donde se genera y producen los discursos, pero lo que se afirma es que no son esas prácticas sociales en forma abstracta lo que determina ciertos enunciados, es decir, no es la idea de clases sociales o de orden y progreso la que va a prefigurar en forma directa una serie de enunciados, pero tampoco es la constatación empírica de dichas clases o circunstancias de orden y progreso.

Es decir, no son determinaciones sociales, psicológicas o ideológicas lo que impone en forma lineal o en última instancia, el orden de las palabras, sino más bien una particular forma de práctica discursiva: existe un estatuto, por así llamarlo, de autonomía del discurso.

Lo anterior nos indica que no debemos tratar a los discursos educativos, médicos, jurídicos, etc., únicamente desde su perspectiva lingüística sino como acontecimientos discursivos, y como prácticas discursivas que forman sistemáticamente a los objetos de que hablan. Lo que se describe, y lo que se "revela" está en los archivos no es una idea, aspiración social o psicológica. No es pues, el objeto de análisis, (la precepción, la pedagogía, el maestro), lo que constituye el discurso educativo, sino el conjunto de reglas, normas que hablan de esta práctica.

En realidad hay que considerar que muchos de los enunciados circulantes no están predeterminados sino que aparecen por azar, pero el hecho de su remota aparición no cancela un régimen de regularidades discursivas. Se requeriría de una nueva preponderancia en el terreno de las prácticas discursivas para que esos azarosos discursos agotaran una episteme; de igual manera que un análisis epistémico tampoco agota la significación de un acontecimiento discursivo (Infra apartado 1.5).

El enunciado es la parte más elemental del discurso, es por así llamarlo el "átomo constitutivo de la molécula discursiva", es una función analítica de la cual se debe partir para entender lo que ha sido colocado en los discursos. Los enunciados son como poblaciones que conforman la geografía universal del discurso. (cfr. Foucault 1984a).

Un enunciado es algo más que una simple proposición. Volviendo al ejemplo de "la letra con sangre entra" y "Es cierto, la letra con sangre entra", desde un punto de vista lógico no pueden ser considerados como dos proposiciones diferentes. Sin embargo, si se encuentra la fórmula "la letra con sangre entra" en la entrada de un salón de clase, es muy probable que ésta se refiera a una advertencia de la autoridad escolar sobre los alumnos; por otro lado, si se encuentra la fórmula: "Es cierto, la letra con sangre

entra" puede ser que refiera o a una experiencia sufrida por un alumno o maestro que en forma personal han constatado tal proposición o tal vez tan sólo sea una reflexión silenciosa que alguien dejó anotada en ese lugar. (cfr. Foucault 1984a).

Podrían sugerirse infinidad de argumentos por los cuales se encuentra escrito dicho enunciado, algunos tendrían su vertiente psicológica, otros social, no faltaría una interpretación histórica, pero la manera que aquí se sugiere es la de encontrar su significado no en esos terrenos, sino simple y llanamente en el campo de las reglas que han sido señaladas para ese enunciado y no para otro.

Lo anterior lleva a afirmar que no son los enunciados en si mismos, como formulaciones lingüísticas, los que establecen las significaciones, sino la correlación de dichos enunciados con ciertas prácticas sociales. Vínculo que de ningún modo se establece unilateralmente o de modo predeterminante, por la dinámica social, sino más bien dentro del marco de ciertas normas escritas y no escritas.

Dicho de otro modo, si bien existe una lengua y unas prácticas sociales como condiciones de existencia de cualquier acto humano, no son ellas de modo independiente las que constituyen los hechos históricos, sino más bien la inserción de ambas en una episteme. Episteme que, por supuesto, surge de dichas prácticas discursivas, y que no es el sólo resultado de la combinatoria de un conjunto de elementos de una estructura predefinida. Pero que tampoco es un supuesto de tipo trascendental que busca esencias o fines ocultos.

¿Qué constituye al juego de normas, reglas o códigos que posibilitan a un enunciado? Se podría afirmar, en forma circular, que son las estructuras discursivas, en abstracto las que dan origen a las reglas o prescripciones. Pero esto no es así, sino que es producto de la adecuación entre práctica y discurso lo que

posibilita cierta función enunciativa¹ que enlaza signos lingüísticos con tiempo y espacio.

Dicha cuestión, no nos debe hacer pensar en que cualquier serie de signos o de condiciones temporales o espaciales pueden dar origen a cierta función enunciativa, por ejemplo, la palabra memoria ha formado parte del discurso educativo permanentemente, sin embargo como función enunciativa singular refiere a cosas distintas durante el virreinato o el liberalismo positivista. En la primera época, aparece como parte constitutiva, intrínseca al conocimiento y en la segunda su función es meramente instrumental, es decir, se conoce por y para la memoria o dicha memoria es tan sólo un recurso logístico para el conocimiento.

Vale la pena abundar al respecto: memoria e imitación han sido dos constantes en las prácticas discursivas de la educación; en la época renacentista la memoria se prefiguraba como una evocación de la palabra, del mismo modo la imitación, se imitaba lo dicho. En la época clásica el asunto será distinto, se buscará memorizar e imitar pero ahora sobre la relación ordenable entre las palabras y las cosas, se memoriza el método, se imita la imagen, la representación. Finalmente, más acá, lo que se busca memorizar es el concepto abstracto, no tanto el signo o la relación de éste con las cosas sino más bien la lógica racional que lo produce, así mismo se imita pero no sólo la representación, sino la función.

¹ La función enunciativa es precisamente la que adquiere y otorga sentido a la práctica y al discurso, sin ella hay sólo hechos de los que nada podemos saber o signos ausentes de referentes y por lo tanto de significación. Y si no vayamos a otro ejemplo: El hecho de constatar impresos en una hoja una serie de letras "Q,W,E,R,T", por sí mismo no nos indica nada y como proposición lingüística carece de significado alguno, o aún más tampoco conforman un enunciado si se les localiza en un teclado de máquina de escribir, pero si son órdenes en un manual de mecanografía inmediatamente adquieren un sentido lingüístico pues enuncian, en primer término; el orden alfabético comprendido por las máquinas de escribir, pero ésta enunciación sólo adquiere sentido cuando posteriormente dicho orden alfabético refiere al uso y disponibilidad que tienen las letras en un determinado idioma, así como a la disposición de los dedos de las manos con respecto al orden en que están dispuestas. (cfr. Foucault 1984a).

En síntesis, el enunciado no está determinado por el contexto social abstracto, ni es una estructura inerte que requiere ser vitalizada; sino tiene condiciones específicas: reglas gramaticales, un contexto de uso y un entorno epistémico, etc., donde adquiere un sentido particular, se puede entender su concreción y su carácter de condición de existencia de las prácticas discursivas.

1.3 EL ARCHIVO EDUCATIVO : El a priori histórico.

Siguiendo con esta tónica argumentativa, cabe decir que en el análisis histórico que nos proponemos realizar no se busca dar crédito o invalidar determinadas aseveraciones o juicios del discurso educativo, sino de hacer aparecer las condiciones que dan lugar a ciertos enunciados educativos en la historia, a su coexistencia con otros, a la forma específica de su modo de ser y operar, a establecer los principios según los cuales subsisten, se transforman y desaparecen.

Dicha cuestión nos conduce a la necesidad de proponer un a priori, pero no de valores o verdades predeterminadas, sino un a priori que se encuentra en la historia ya dada, de las cosas efectivamente dichas. Un a priori que dé cuenta de que el hecho histórico no tiene únicamente un sentido de verdad, sino una historia específica. (cfr. Foucault 1984).

Un a priori que muestre por ejemplo: que la historia de la educación no es el resultado (en el campo de la enseñanza y el aprendizaje) de una historia en general de una razón o una mentalidad, de una sociología o pedagogía de la historia. Sino un a priori que se define como el conjunto de reglas que caracterizan un práctica discursiva.

Y bien, la pregunta obligada es ¿dónde se localizan ese conjunto de reglas que caracterizan la práctica del discurso educativo? y la respuesta es: en el archivo. Un archivo que debe ser entendido como el juego de reglas que determina, dentro de una cultura, la aparición y desaparición de enunciados.

El archivo es, entonces, un productor de significado social, no sólo lingüístico. Es un a priori histórico que no se ocupa de personalidades, ni de ideas o mentalidades, sino sólo de documentos y clasificaciones y "no se preocupa por averiguar quién dijo o escribió qué a quién". (cfr. Foucault 1984a).

1.4 UNA GENEALOGIA DE LA EDUCACION.

Por último, es pertinente señalar que el análisis histórico que aquí se pretende se conduce a partir de una cuestión actual a través de un conjunto de discursos históricos.

No se trata de una historia de las instituciones educativas, sino más bien de preguntarnos, cómo el concepto de educación tuvo una cierta historia en diferentes épocas, particularmente la que aquí se rescata es la moderna. (siglos XIX y XX).

Y es precisamente el concepto educación como enseñanza y disciplina el que interesa abordar, ya que su genealogía traspasa las épocas antes apuntadas, por decirlo así, sobrevive, aunque las prácticas discursivas específicas que lo constituyen son muy distintas, por un lado, la precepción del virreinato y por otro, la pedagogía del liberalismo positivista. Períodos que son factibles de asociar con formas generales de proceder del conocimiento, que constituyen regularidades discursivas de cierta época que se proponen pensar, escribir y explicar los acontecimientos de su momento dentro de determinados límites referenciales con una lógica propia que está articulada a un

conjunto de sujetos como práctica discursiva. Dichas formas de proceder del conocimiento son denominadas como epistemes.

El análisis que aquí se propone va en busca de la verdad, pero no de aquella que llegó para quedarse, ni tampoco de una que pertenezca a un periodo histórico, es decir de una verdad relativa. Antes bien, de una verdad vivida dentro de un régimen de positividad, tal y como si excavando encontrásemos una figurilla de barro hecha en otra época, dicha pieza no tendría, por supuesto, nada de relativo, ni mucho menos el sentido para el que fue hecha, eso pertenecería a su pasado. En todo caso lo relativo estaría referido a la época y espacio a que pertenece, sería relativo a una episteme y a ciertas prácticas discursivas.

Acudir en forma genealógica al archivo educativo tiene como propósito constituir, acomodar en ciertos lugares a los enunciados, proponer una cierta estructura espacial a las palabras, la que nos permita el régimen de sus regularidades, reconstruir una época, dejarla hablar y no hablar por ella.

No se trata de ir al pasado con la verdad del presente, ni de explicar el presente con la verdad del pasado. No se trata de revelar esencias perdidas o secretos, sino tomar ahí, en su lugar, pieza por pieza y rearmar ciertas prácticas discursivas que nos ayuden a mirar otras épocas.

Aunque en realidad el análisis genealógico no tiene pretensiones históricas sino más bien preocupaciones muy actuales, se va al pasado, a cada época, para localizar el eje en el que han sido colocadas ciertas prácticas, cómo han sido sobrepuestas, en qué momentos unas invaden a otras o incluso se pretenden explicar dentro de una lógica que ya no les pertenece.

En síntesis, nos serviremos de tres instrumentos analíticos fundamentales a saber: el enunciado, el archivo y la genealogía que son los elementos metodológicos que nos permitirán una

aproximación a lo histórico. No se trata aquí de hacer otra historia de la educación, ni tampoco de hacer un estudio pormenorizado de las instituciones educativas en la historia o de recoger todos los discursos posibles en la época que nos proponemos analizar. Tampoco se pretende afirmar que éste método sea el alternativo o único válido en la exégesis de la historia educativa en México.

Es un ejercicio de reflexión que nos permite mirar a lo educativo no como un fenómeno social predeterminado, pero tampoco como un hecho empírico aislado, ajeno a cualquier otro proceso social.

Es decir, lo educativo no es visto en este trabajo como un hecho que está provocado por lo social, lo histórico, lo económico, lo psicológico, etc., pues este causalismo mecánico ha generado que en nombre de la educación se digan y hagan cosas que en realidad pertenecen a otros ámbitos.

Lo educativo, en síntesis, es visto aquí como una práctica discursiva autónoma, de ningún modo independiente de otras prácticas sociales.

En los últimos años los investigadores educativos se han dado la tarea de precisar la autonomía que como hecho, fenómeno o discurso, tienen las prácticas educativas. El presente trabajo pretende contribuir a esas concepciones; que desde lo etnográfico, lo psicoanalítico y lo lingüístico han buscado dar cuenta de los procesos de enseñanza aprendizaje sin violentar sus propios elementos constitutivos, es decir, buscando ahí, "in situ", lo que acontece en la educación.

1.5 EL LUGAR DE LA EPISTEME COMO FORMA DE CONOCIMIENTO.

Es cierto que a este conjunto de herramientas metodológicas descritas en los párrafos anteriores les hace falta una mano que las conduzca, es decir, una forma de conocimiento propia que nos permita extraer de los discursos educativos sus propias formas de entender y de explicar la realidad.

Se requiere de una estrategia cognoscitiva, de una heurística o para decirlo en términos menos volátiles, de un artefacto del pensamiento que nos indique ya no los instrumentos metodológicos, sino su manejo, su aplicación.

No es el por qué, sino el cómo, el qué, el dónde y el para qué del conocimiento; qué lo constituye, qué objetos construye, deconstruye o transforma; dónde y para qué aparecen ciertas fases del conocimiento y no otras.

La episteme como acontecimiento discursivo es, sin duda, la estrategia analítica que nos permitirá dar cuenta de las prácticas discursivas que nos proponemos recuperar. Pero ¿por qué como acontecimiento discursivo?, porque la episteme tiene un uso, un tiempo y un espacio precisos es algo que sucede en una época y geografía particulares, la episteme no trata de entender las relaciones entre el conocimiento y las cosas como algo que siempre ha sido de un sólo modo, tampoco intenta convertirse en ley general del conocimiento, en teoría o ciencia. La aproximación epistémica a la historia supera, clasifica y reconoce el orden, en el que están insertas las prácticas discursivas.

Pero qué mejor que un análisis comparativo que nos de acceso a las diferencias y semejanzas entre las episteme como acontecimiento discursivo y otras formas de proceder del

conocimiento, para entender lo que se propone analizar una episteme².

A) PARADIGMA : Una epistemología social de la ciencia.

El término paradigma puede entenderse como lo que los miembros de una comunidad científica comparten en el campo de lo psicológico y lo social, lo cual incluye el ámbito del pensamiento colectivo científico.

Del mismo modo la episteme abarca todas las formas de saber y del quehacer humano, incluyendo la religión o el arte, pero no para ubicarlos en relación a sí mismos sino para mostrarlos.

Los paradigmas parten o toman como ejemplo a las ciencias exactas, como en el caso de Kuhn, la física. La episteme no discrimina entre lo científico y lo no científico ya que uno de sus propósitos es precisamente poner en cuestionamiento la científicidad de algunas disciplinas.

La episteme tampoco pretende elevar su explicación como modelo concreto para la actividad científica, es algo más que una teoría y algo menos que una visión del mundo, más que teoría puesto que no sólo concierne al ámbito de la comunidad científica y cosa distinta que concepción del mundo o ideología porque pertenece al espacio delimitado por sus propias leyes o reglas. En éste último

² La episteme también es considerada como acontecimiento discursivo, es decir, como un conjunto de prácticas discursivas dadas en determinada época. Dicho de otro modo, una episteme se compone de un conjunto de prácticas discursivas, que a su vez generan ciertas regularidades en una época histórica, a esto último es lo que llamamos episteme. "La episteme no es una forma de conocimiento o un tipo de racionalidad que, atravesando las ciencias más diversas, manifestara la unidad soberana de un sujeto, de un espíritu o de una época, entre las ciencias cuando se las analiza a nivel de las regularidades discursivas". (Foucault, 1984a, 323).

sentido, mientras los paradigmas de Kuhn son algo que pertenece al inconsciente colectivo científico y por tanto no están plenamente reglamentados, las epistemes son códigos regulatorios fundamentales; enunciados generativos del lenguaje cognoscitivo que obedecen a cierto conjunto de reglas.

Una diferencia más, es que la episteme no reconoce una base valorativa o un sustento ético o axiológico que separe o vincule a dos o más epistemes por comparación, mientras que para el paradigma hay un reconocimiento explícito sobre los beneficios o bondades de ciertos paradigmas con respecto a otros.

Sin embargo, no todo en las epistemes difiere de los paradigmas, por un lado, ambos son inconmensurables, es decir, una serie de paradigmas o epistemes son radicalmente opuestos entre sí, por ejemplo: el paradigma A, está opuesto al paradigma B, la episteme clásica no es igual a la moderna. Y por otra parte no caducan en relación a una lógica argumentativa particular en su contra, sino que su existencia depende más bien de cambios religiosos o alteraciones en la psicología social que se producen en respuesta al horizonte cultural en el que surgen.

B) HERMENEUTICA : Una epistemología comprensiva de lo social.

El término hermenéutica tiene muchas connotaciones, es decir, refiere a objetos distintos. Hay una hermenéutica religiosa, otra de corte psicologista, una crítica o dialéctica, en este apartado nos referimos a ésta última.

Para la hermenéutica dialéctica la cuestión de la totalidad y del sentido crítico son fundamentales en el proceso de comprensión de la realidad social, en donde el sentido es otorgado a dicha realidad, en última instancia, por el sujeto.

La hermenéutica dialéctica concibe a los sujetos como seres humanos que actúan juntos y que hablan entre sí y como tal determinan, a través de la comunicación, aquello que puede aspirar teóricamente a validez.

Para la postura hermenéutico dialéctica, las limitaciones que pueden suponer ciertas leyes o reglas de conducción científica se encuentran precedidas por el entendimiento anterior de normas sociales. No es suficiente con conocer el objeto de estudio y la relevancia de sus condiciones de observación o la lógica argumentativa en torno a él. Para conocer no basta con discernir el problema de la realidad, es necesario un sentido, un interés con sentido, en forma previa.

Tal y como diría Habermas a guisa de ejemplo:

"debe el juez haber comprendido siempre el sentido de la judicatura en cuanto tal. La *quaestio fácti* ha de ser decidida con vistas a una *quaestio iuris* dada, es decir, comprendida en su aspiración inmanente" (Habermas, et al. 1978, 78).

Por su cuenta la episteme, a diferencia de la interpretación (o hermenéutica) dialéctica, no se propone hacer un reconocimiento de la realidad a partir de una concepción crítica de la totalidad ya que en la episteme no hay crítica en el sentido de propuesta emancipatoria o en el afán de encontrar un propósito ulterior o históricamente asignado a la humanidad, ni tampoco la hay con el fin de dar salidas alternativas a los objetos que se investigan.

Para la episteme la totalidad no es producto de la relación dialéctica entre las partes y el todo, es más bien una totalidad de reglas o normas que delimitan cierta práctica discursiva, a modo de ejemplo la totalidad de reglas que limita a la episteme

clásica están en la taxonomía, la mathésis y la génesis, es decir, no es una totalidad abstracta o intersubjetiva.

Para la episteme los sujetos no definen comunicativamente el sentido, los modos de pensar la realidad, éstos aparecen dentro de un conjunto de prácticas discursivas que los anteceden y delimitan su campo de saber y hacer.

Para la episteme el único a priori que hay es el del archivo como conjunto de reglas que delimitan un acontecimiento discursivo y no una aspiración inmanente como lo sugiere la interpretación dialéctica.

En términos generales la hermenéutica actúa de dos modos: bajo el supuesto de que hay signos de algo, como una esencia oculta que esperaría por alguien para ser revelada, o por el contrario, que no hay esencia alguna que todo son interpretaciones. La primera aproximación sería la muerte y la segunda la vida de la interpretación. (cfr. Foucault 1981, 37,41).

La episteme no interpreta en ninguno de los dos sentidos antes descritos, sino que, en todo caso, lo hace buscando, no la esencia oculta, ni la interpretación infinita, sino la presencia visible de documentos, de discursos impresos, dichos y registrados. Interpreta, si se quiere, dentro de un conjunto finito de reglas.

La episteme procede sobre acontecimientos discursivos y no sobre la conjunción equilibrada del hombre empírico-trascendental.

En todo caso la episteme se encuentra tensada por ese doble empíricotrascendental, ya que por un lado, pareciera que el hombre se justifica en el terreno de lo empírico, pero ante la ausencia de una total comprensión y explicación recurre a lo trascendental. En la hermenéutica pareciera que se logra una afinidad entre condiciones y propósitos de vida o al menos esa

es la búsqueda de ciertos autores. En la episteme es al contrario, se excitan las contradicciones, del propio discurso, para reconocer las regularidades de ciertas épocas.

C) RACIONALISMO CRITICO : Una epistemología lógica-racional de lo social.

El racionalismo crítico puede definirse como el pensamiento lógico, hipotético deductivo que supone que si las premisas de un razonamiento válido son verdaderas, entonces la conclusión ha de ser así mismo verdadera.

Para el racionalismo crítico el conocimiento no comienza con percepciones u observaciones o con la recopilación acrítica de datos o hechos, sino con problemas.

No hay conocimientos sin problemas, pero tampoco hay ningún problema sin conocimiento.

Los racionalistas consideran que el método de las ciencias sociales al igual que el de las ciencias naturales radica en ensayar posibles soluciones para sus problemas, asimismo, si una solución no resulta accesible a la crítica objetiva es preciso excluirla por no científica. Si resulta accesible es necesario refutarla porque toda teoría crítica consiste en intentos de refutación. Si es refutable se cambia y si no, es aceptada, al menos provisionalmente. El método de la ciencia es el de "Trial and error" (ensayo y error), la objetividad de la ciencia se localiza en el método crítico, ya que los métodos lógicos de los que se sirve la crítica como la categoría de contradicción lógica son objetivos. (cfr. Popper, et al. 1978, 20).

Como ya hemos dicho, para el racionalismo crítico un enunciado es verdadero si coincide con los hechos o si las cosas son tal y

como él las representa, es decir, por un lado la lógica deductiva como teoría ratifica o legitima el conocimiento o inferencia lógica con lo que: si las premisas de un enunciado X1 son ciertas, entonces la conclusión X2 ha de ser asimismo verdadera.

En síntesis, el racionalismo crítico se funda en una crítica doble; por un lado, al empirismo induccionista y por otro al subjetivismo hermenéutico dialéctico.

Las diferencias que pueden ser localizadas entre el racionalismo crítico y la episteme nos ofrece varios aspectos fundamentales. Para la episteme no es posible reconocer el origen del conocimiento ya que tendría que recurrir a la interpretación intersubjetiva o a las formalidades de una lógica inferencial en donde al fin de cuentas ambas estructuras del pensamiento, racionalismo y hermenéutica constituyen un metalenguaje, es decir, un conjunto de signos lingüísticos o enunciados que están al principio de todo en forma inmanente ya sea como un razonamiento o un sentido a priori.

Es como si la episteme clásica se preguntara, por ejemplo, en dónde reside el origen del problema o del interés por establecer un orden clasificatorio o mathético. Otra diferencia la podemos discernir en el carácter lógico del enunciado y la representación objetiva de la cosa, características propias, como ya se ha visto, del racionalismo crítico.

En un ejemplo bastante recurrente Popper, el representante más digno de esta forma de conocer la realidad, con el ánimo de rebatir a los induccionistas, afirma que: si para confirmar la hipótesis de que todo el cobre es conductor de electricidad se recurriera al método empírico inductivo, se tendría que juntar no sólo todo el cobre del mundo sino también el del universo, hacerle pasar corriente eléctrica y así probar que conduce o no electricidad, pero como esto no es posible, se procede a la formulación de un discurso lógico deductivo que confirme, aunque

tan sólo, provisionalmente dicha hipótesis hasta que sea falseada. Por lo tanto la objetividad depende de una rigurosa estructuración lógica de enunciados que si se corresponden al menos con una parte (un trocito de cobre) de lo que describen, adquieren el rango de conocimiento teórico o científico. (cfr. Popper en Mardones y Ursúa 1983).

Mientras que para la episteme como acontecimiento discursivo, el conocimiento de una época determinada en nada depende de una construcción discursiva lógico e hipotético deductiva pues no se investiga la coherencia lingüística, en sentidos semánticos y sintácticos, de significados y significantes ni tampoco se formulan hipótesis deductivas en sentido lógico, ya que no es la lógica la que nos indica nuestras deducciones epistémicas sino las reglas que constituyen enunciados; dicho de otro modo no es un a priori lógico de la razón lo que determina el conocimiento, sino el juego de reglas y normas de un archivo histórico.

Si bien es cierto que la episteme recurre al análisis deductivo para mostrar sus regularidades discursivas y en ningún momento se interesa por reunir todos y cada uno de los registros como lo haría el induccionismo, se puede decir que esta semejanza de método es tan sólo de forma, en tanto que para la episteme no se trata de un racionalismo deductivo, sino de un conjunto de regularidades tomadas de ciertas prácticas discursivas.

D) LA RUPTURA EPISTEMOLOGICA : O toda ciencia particular produce, en cada momento de su historia, sus propias normas de verdad.

Frente a la propuesta de una filosofía de la historia Canguilhem y Bachelard proponen una epistemología de la historia. Es imposible dejar de reconocer que es precisamente sobre la base de esta idea de donde surge la propuesta argumentativa de la episteme. Para los autores antes mencionados existen una serie de

preocupaciones sustanciales que remiten a las relaciones conceptuales y a las discontinuidades epistemológicas a fin de evitar una concepción evolucionista del progreso científico que se deshiciera de los obstáculos epistemológicos.

Más específicamente, Bachelard propuso la noción de obstáculo epistemológico, la cual percibe como desarrollo histórico del pensamiento científico o como práctica de la educación.

Como desarrollo histórico del pensamiento científico considera que, aunque la historia es hostil a todo juicio normativo, se hace necesario juzgar la eficiencia de su pensamiento, precisamente desde un punto de vista apegado a ciertas reglas, desde las cuales el epistemólogo seleccione los documentos recogidos por el historiador, para juzgarlos desde la razón a fin de poner en entre dicho los errores del pasado espiritual. (cfr. Bachelard 1984).

Dentro de una concepción racionalista que enjuicia todo subjetivismo historicista, Bachelard plantea la necesidad de un esfuerzo del pensamiento para ubicar los hechos en su lugar exacto, afirmando que el historiador de la ciencia debe tomar las ideas como hechos, y el epistemólogo debe tomar los hechos e ideas para insertarlos en un sistema de pensamientos. De tal modo que a pesar de que un hecho sea mal interpretado en una época, éste sigue siendo un hecho para el historiador, mientras que para el epistemólogo además de eso es un obstáculo, un contrapensamiento. (cfr. Bachelard 1984).

Por otra parte, en la educación, la noción de obstáculo pedagógico es igualmente desconocida. Pues es muy común que en la enseñanza se desconozca el hecho de que si un alumno no accede a determinado tipo de conocimientos es producto de un obstáculo epistemológico y no tanto de una incomprensión inherente a la personalidad del educando; son pocos los maestros, afirma

Bachelard, "los que han sondeado la psicología del error, la ignorancia y la irreflexión." (Bachelard 1984, 20).

Cabría anotar que el racionalismo bachelardiano nada tiene que ver con el que hemos descrito en el apartado anterior, cuando Bachelard habla de razón se refiere a una construcción problemática de la ciencia, es decir:

"una 'problemática' se desarrolla dentro de una ciencia en marcha, nunca a partir de un vacío intelectual cognoscitivo. Por tanto, connota, no la verdad o la experiencia en general, sino siempre objetos particulares en un campo científico específico, visto en su dinámica cognoscitiva." (en Merquior 1988, 67).

Quizá una de las diferencias importantes entre la concepción de ruptura epistemológica de Bachelard y la concepción de episteme es que la primera sigue considerando a la ciencia como un todo en desarrollo mientras que para la episteme se trata de "conjuntos de relaciones que pueden unir en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a unas figuras epistemológicas..." (Foucault 1984a 322-323).

Es decir, las epistemes serían abarcativas de epistemologías particulares, de ciencias, de órdenes y preocupaciones distintos. Dicho de otro modo la episteme encuentra regularidades en los diversos discursos científicos. No trata tan sólo de una determinada ruptura epistemológica al interior de una ciencia o un quehacer como el educativo.

En síntesis, en el racionalismo constructivista, la noción de obstáculo o ruptura epistemológica y el antiempirismo, se conforman como las más importantes aportaciones a la episteme que hasta aquí hemos venido comparando. Pero quizás la cuestión más importante de esta herencia es que no hay un reconocimiento previo de verdad alguna; "así como el trabajo es antiphysis, el

trabajo científico es 'antilogía', rechazo a los conceptos habituales" (Merquior 1988, 67).

CAPITULO 2

LA PRACTICA DISCURSIVA EN VIVES Y COMENIO: SEÑAS MENSURABLES EN LA ARQUEOLOGIA EDUCATIVA DEL RENACIMIENTO Y LA EPOCA CLASICA

En el presente capítulo expondremos en forma breve las características más relevantes de las epistemes renacentista y clásica, asimismo se señalarán las implicaciones que en sus respectivas prácticas discursivas en la educación antecedieron a nuestro objeto de estudio: La práctica del discurso educativo en la época moderna (México, siglos XIX y XX).

Se hace necesario esbozar algunas de las particularidades de las formaciones discursivas anteriores como acontecimientos y prácticas previas a la época moderna, no con el propósito de sugerir una especie de evolución o desarrollo hacia prácticas discursivas más avanzadas, sino con el ánimo de establecer puntos de comparación más precisos entre los diferentes órdenes del discurso, pero sobre todo para establecer los límites del discurso, es decir, de las reglas y normas discursivas que posibilitaron una actitud cognoscitiva en la educación.

Para tal efecto es importante centrar el análisis en relación a la noción de saber, haciendo girar en torno a ella otros elementos de las prácticas del discurso educativo tales como: el maestro, la escuela y el alumno, resaltando para cada época las nociones que ilustren con mayor claridad las regularidades epistémicas. Asimismo dichos aspectos serán relacionados con la memoria y la imitación ya que ambos términos, entre otros, aparecen constantemente en el terreno del discurso educativo y, como ha sido planteado, tienen significaciones y acciones distintas.

Es de mencionar, por ejemplo, que en el discurso de Vives se resalta la cuestión del saber y se le vincula a la memoria y la imitación. Del mismo modo en Comenio se hace mayor énfasis en el saber y la escuela relacionándolos con la panpedia, es decir la educación para todos y con el método. Lo anterior no niega el carácter universal de ambos discursos en cuanto al conjunto de enunciados referidos a las prácticas discursivas de la educación, lo que se hace es tan sólo un recorte para ilustrar las regularidades epistémicas de las dos épocas.

2.1 LA EPISTEME RENACENTISTA (SIGLOS XV Y XVI)

La episteme renacentista se caracteriza por cuatro dispositivos regulatorios y una función articuladora del discurso que busca constituir el conocimiento del mundo occidental en el terreno de las similitudes o semejanzas y que a saber son: la *convenientia*, la *aemulatio*, la analogía y la *simpatía*, todas ellas entrelazadas por una función general denominada como: la *signatura divina*. (cfr. Foucault 1984b, 26-52):

a) La *convenientia* es una forma de semejanza que busca establecer las fronteras que vinculan unas cosas con otras, por ejemplo: la relación entre los "peces y el mar", las "plantas con las bestias", la "tierra con el mar" y el hombre con todo lo que lo rodea. En otras palabras estas reglas discursivas nos indican que el mundo está hecho a "conveniencia universal" y que así como la vegetación conviene con la bestia bruta, por necesidad, el hombre conviene con el resto del universo, por su inteligencia. De tal modo que necesidad e inteligencia son dos cuestiones que se explican por la conveniencia que establecen entre las cosas.

b) La *aemulatio* o similitud es una especie de *convenientia* sólo que a diferencia de la anterior norma, ésta estaría libre de la "ley de lugar". Es decir, en ésta ya no se buscan los bordes

entre los seres o las cosas sino más bien la emulación, por ejemplo, el "rostro del hombre es el émulo del cielo" y la "mente del hombre emula aunque imperfectamente la sabiduría divina". La aemulatio es, en suma una especie de "gemelidad natural" de las cosas.

c) La analogía es una forma de similitud que refiere a las cosas que no son visibles. Dicho de otro modo, un ser o una cosa es análogamente similar a otro pero no por lo que muestran sino más bien por las relaciones que sostienen entre sí, por ejemplo la relación de los "astros con el cielo en el que centellean", se encuentra de nuevo así en: las relaciones entre la "tierra y la hierba en donde ésta florece"; entre los "minerales y los diamantes en donde éstos están enterrados; entre el mundo y los hombres en donde éstos habitan", o por ejemplo la analogía entre el "vegetal y la bestia", en donde "la planta es como un animal que tiene hundida su cabeza (raíces) en la tierra". La analogía es pues, la presencia invisible en cada ser o cosa de cualidades de otros.

d) La simpatía es una forma característica de la semejanza que consiste en la atracción que sienten ciertos seres por otros o incluso el rechazo o antipatía, tal es el caso "del girasol que se mueve en relación al movimiento del sol". La simpatía no sólo asemeja sino tiende a asimilar, a identificar las cosas entre sí, o a mezclarlas; o por otro lado, a separarlas, a hacerlas extrañas a lo que eran. Pero buscando siempre la dirección de lo idéntico, de tal manera que si no se nivelara su poder de asemejar o diferenciar el mundo se convertiría en una masa homogénea inidentificable, no sería otra cosa que lo mismo; o todo sería igual o todo sería diferente al grado de que nada sería reconocible.

e) A pesar de poder encontrar el sentido, es decir, de hallar con claridad la similitud, entre las cosas y los seres; este esfuerzo sería insuficiente si los seres y las cosas no

estuvieran signadas por una voluntad divina que mostrara lo que el mismo Dios ha creado para beneficio del hombre. De tal suerte que no basta con saber el sentido, la orientación de la semejanza sino que es preciso ubicar su ley, es decir revelar las cosas semejantes.

En conclusión, no es suficiente semantizar las cosas, averiguar en dónde están los signos, cuáles son. Ni tampoco lo es hacerles aparecer, hablar y descubrir sus sentidos, es decir interpretarlos.

Se requiere de una ley, de un antecedente divino de los signos, que les dé su estatuto de legalidad, una ley que permita encontrar el significado de las cosas, una ley divina.

El Renacimiento se caracteriza por un discurso circular, que significa en sí mismo y por sí mismo, a partir de determinados atributos impresos en las cosas, no se interesa por señalar un orden que provenga de los objetos o por su disposición. La cosa ajena, distinta y distante a la palabra no existe, como tal, sólo la alegoría que el discurso hace de sí. Es en síntesis, una práctica discursiva que va: de la averiguación de las cosas semejantes, a la búsqueda del sentido y de aquí a la signatura divina, y de nueva cuenta a repetir el ciclo.

Cosas Semejantes

(Semiótica)

Signatura Divina

(Dios)

Búsqueda de Sentido

(Hermenéutica)

2.1.1 VIVES Y LA PRACTICA DEL DISCURSO EDUCATIVO

La obra de Juan Luis Vives (1442-1540) nos puede ser útil para ilustrar el funcionamiento de la episteme renacentista en la práctica del discurso educativo, no sólo por estar inmersa en el acontecimiento, sino sobre todo por ser una de las principales y más reconocidas por el carácter universal de las normas y reglas que debería contener la educación en esa época.

En relación al saber renacentista hemos rescatado algunos discursos educativos expuestos por Vives en su "Introducción a la Sabiduría" en donde con suma claridad se afirma qué se debe entender por ésta:

"1. La verdadera sabiduría es juzgar bien las cosas, con juicio entero y no estregado, de tal manera, que estimemos a cada cual en aquello que ella es, y no nos vayamos tras las cosas viles como si fuesen preciosas, ni desechemos las viles por preciosas, ni vituperemos las que merecen loor ni loemos las que de suyo merecen ser vituperadas." (Vives 1984, 145)

La primera pregunta que sugiere el texto anterior es ¿qué son las cosas y en segundo término qué es juzgar?.

En primer lugar explicaremos lo que se entiende por cosas y la clasificación de Vives y cómo cada una de éstas "cosas" se asocia con la descripción epistémica que hemos hecho anteriormente. Posteriormente explicaremos lo que se entiende por juzgar y como esto se refiere a la signatura divina.

"12. El hombre está compuesto de cuerpo y de ánimo. Nuestro cuerpo es de tierra y de éstos elementos que vemos y tocamos, semejante en esto a los cuerpos de los otros animales." (Vives 1984, 145).

Esta definición se asocia en forma estricta a lo que denominamos como *Convenientia* pues es claro que el hombre conviene con la tierra al estar hecho de la misma y a la vez con los cuerpos del resto de los animales.

"13. El ánimo, don de Dios, divinamente nos es dado semejante a los ángeles y al mismo Dios; por el cual se juega y se toma el hombre, y aún él solo, sin respeto del cuerpo, habría de ser llamado el hombre, según el parecer de los más excelentes filósofos que antiguamente trataron ésta materia". (Vives 1984, 145-146).

Así como dijimos que la *convenientia* es una similitud de lugar, es decir, que se interesa por las relaciones que las cosas establecen entre sí por esos bordes o fronteras físicas; la *aemulatio* es una semejanza que busca relaciones pero libre de la ley de lugar en este sentido el hombre es un émulo de dios y los ángeles, pues el ánimo le es dado de modo semejante.

"14. En el cuerpo hay hermosura, buena disposición, sanidad, firmeza, integridad, fuerza, desenvoltura, ligereza, deleite y sus contrarios, fealdad, enfermedad, flaqueza, atamamiento, pesadumbre, manquedad, dolor y otras cosas que al cuerpo o son provechosas o dañosas. 15. En el ánimo hay saber y virtud y sus contrarios ignorancia y vicio". (Vives 1984, 146).

Aquí se está hablando de las relaciones de simpatía o antipatía que siente el cuerpo y el ánimo por ciertas cosas. Si el cuerpo sólo fuera bello y sano, no habría feo o enfermo, pero si todo fuera de un mismo modo no habría lo otro es decir, sin vicio no hay virtud, sin saber no hay ignorancia por lo tanto, cuerpo y ánimo, como ya habíamos dicho sería diferente, al grado de que nada sería reconocible.

Juzgar es interpretar, hacer hablar y descubrir los sentidos de las cosas (los signos) y para ésto, según Vives, el hombre se vale de los conocimientos que le fueron dados para apartarse del pecado y seguir el verdadero camino de la virtud;

"127... dotó Dios a la parte superior del ánimo de una virtud, o fuerza o facultad, con que pueda entender, que ingenio se llama; con el cual descubre, examina y pesa todo lo que hay en cada cosa, y sabe qué es lo que le debe hacer o lo que no" (Vives 1984, 153).

Pero Dios no sólo dió virtud sino que también voluntad para que el juicio convertido en doctrina diera luz a nuestro entendimiento.

"140. Dios, por su infinita misericordia, nos dió y enseñó una doctrina divina, en que (sin faltar ninguno) se encierran todos los tesoros de la ciencia y de la sabiduría. Esta es la que solamente da verdadera luz a nuestro entendimiento; todas las demás, con ésta comparadas, son como espesas tinieblas, y en fin, como cosas de hombres, que son de burla y de juego". (Vives 1984, 154).

Dicho en otros términos Dios dió al hombre la capacidad de interpretar los signos que se encuentran en la ciencia y el saber. Sin Dios nada sabríamos de las cosas. Se requiere, pues, de una signatura que de sentido a lo que se interpreta y el cómo se debe de proceder.

Memoria e Imitación en el Renacimiento

Memoria e imitación son dos constantes en el discurso educativo, sin embargo, en los siglos XV y XVI dichas palabras refieren a algo muy distinto de lo que harán en la época clásica. La memoria es una "facultad del alma" es el "tesoro de toda erudición", la cual se debe ejercitar y hacer trabajar, pero ¿para qué sirve esepreciado don? La memoria renacentista no busca reflejar en la mente cosas ajenas a ella misma es decir, representar.

Tampoco intenta reconstituir experiencias adquiridas a partir de relaciones entre el saber y determinados hechos. La memoria de esta época evoca discursos¹.

El carácter evocativo de la memoria aparece en forma clara cuando el propio Vives afirma que:

"Y no sea el libro sólo quien sepa todo aquello; tú tienes que leerlo, releerlo, confiarlo o hincarlo en la memoria... pues poco aprovecha tener libros sabios si tienes ignorante el alma". (Vives 1984, 316).

La imitación en el discurso educativo renacentista tiene como fin establecer las similitudes más apropiadas con determinados modelos. Se parte del principio de que los hombres nacen ignorantes y rudos y que por lo tanto tienen la necesidad de imitar a otros hombres que les han antecedido puesto que a pesar de que "el único imitable es Dios y como éste es inalcanzable" habrá que conformarse con hacerse semejante sólo en algunas cosas porque:

¹ Evocar no quiere decir representar, sino traer algo a la memoria, esta distinción es importante ya que los discursos clásico y moderno no evocarán sino que, como se verá, representarán o buscarán referencias empíricas.

"nada hay tan afortunado en todos sus aspectos y por eso dijo Séneca; no debe imitarse a uno solo aunque sea muy eminente por que nunca se iguala uno con el modelo. Así son las cosas en realidad; siempre es menor la semejanza parte acá de lo verdadero, y tanto más aprovecha la elocuencia cuanto mayor número de modelos se hayan ofrecido. Tal es igualmente la opinión de Quintiliano, que cree debe imitarse sólo a quien no se debe imitar en todo". (Vives 1984, 87).

Se imita pues, para ser semejante, según convenga, o se quiera copiar, o se necesite comparar, pero al final de cuentas esta búsqueda de similitud no se hace para representar un orden distinto ni para reproducirlo, se imita porque se es parte de ese orden discursivo. Lo que hay que imitar no es ajeno al hombre, es su única posibilidad de realización.

Por lo que respecta a las escuelas, maestros y alumnos son muchas las consideraciones que existen en el discurso educativo de Vives, sin embargo, para el objeto que aquí nos ocupa creemos suficiente afirmar que dichos elementos constitutivos de un determinado acontecimiento discursivo adquieren su propia dimensión cuando se les sitúa como instrumentos al servicio de la verdad doctrinaria como se señala en el libro segundo del "Tratado de la Enseñanza". Alumnos, maestros y escuelas, todo ello dedicado a "que la enseñanza se dé con pureza de doctrina a fin de que no padezcan las buenas costumbres, ni siquiera se atrasen o entumezcan." (Vives 1984, 24).

Como se verá más adelante, el discurso educativo en el virreinato tenía también un interés especial en la transmisión de la doctrina cristiana en su forma más pura, sin embargo esta transmisión en manos de preceptores y en escuelas específicas estaba mediada por el orden taxonómico al que pertenecían no sólo los conocimientos, sino los propios preceptores y alumnos. Y que si bien se puede afirmar que los siglos XV y XVI poseen un orden

clasificadorio éste no está dado con relación a cosas que le son ajenas sino al propio discurso.

En conclusión:

a) El discurso educativo renacentista ubica su atención sobre la naturaleza y el hombre, pero no como algo que tenga un status propio, una conformación aparte.

b) A diferencia de la edad media, que le precedió, el discurso educativo renacentista sale de la retórica escolástica ensimismada en las cosas de Dios, los pecados, las penitencias y el alma. Busca la similitud entre éste discurso y el de las cosas naturales.

c) No se trata de reconocer la existencia de un discurso proveniente de las "cosas de afuera", es el mismo discurso cristiano el que produce sus similitudes. El discurso es unitario no binario.

d) No existe conciencia cognoscitiva y epistémica de que lo educativo, lo pedagógico o lo humano proceda de una práctica propia o autónoma. Es de la doctrina de donde proceden y es hacia la doctrina a donde se dirigen.

e) El mundo renacentista es algo dado por Dios y la educación no buscaba otra cosa que hacer que los hombres descubrieran lo que sabían, estaba oculto, pues como dice Vives citando a Séneca "quien más aportó para el invento fue el que esperaba que podía descubrirse algo". (cfr. Vives 1984). Esto es, interpretar las cosas, buscar su sentido apartir del sello divino, ya que

"Cristo es el blanco de toda la vida. Que este primer símbolo, sea un buen augurio para los que vendrán enseguida. Nos enseña que todo debemos referirlo a Cristo, y en razón de El se ha de hacer, como el blanco sobre el

que el flechador dispara sus flechas." (Vives 1984, 191).

f) En forma por demás esquemática, la práctica del discurso educativo en Vives, representante clásico de la época renacentista podría formularse así:

SABER

Signatura Divina

Convenientia

ALUMNO

Aemulatio

MAESTRO

Analogía

Simpatía

ESCUELA

2.2 LA EPISTEME CLASICA (SIGLOS XVII Y XVIII)

La episteme clásica, a diferencia de la anterior que se caracteriza por la inquietud del discurso por sí mismo, busca desprenderse de ese molde circular, rechazando la semejanza del discurso consigo mismo. En ésta época se busca la comparación pero con algo que está afuera, es decir, algo que ya no pertenece solamente al discurso o al pensamiento, sino también a las cosas, al existo.

En esta época encontramos dos regularidades y un principio articulador del discurso que pretenden constituir al mundo en el terreno de la representación y que a saber son: la Taxonomía, la mathésis, y una función general articuladora; la génesis. (cfr. Foucault 1984b, 77-86):

a) La taxonomía es un sistema de signos que ordena los objetos a partir de sus cualidades observables perfectamente delimitadas que van de lo simple a lo complejo en forma continua. Es una reconstrucción temporal de cosas discontinuas que indaga siempre en el origen del conocimiento. "La taxonomía es un orden que imagina semejanzas diacrónicas" entre los seres y las cosas, pero no son similitudes por analogía directa, sino que proceden de un análisis riguroso. No es más una relación entre "peces y agua", o entre "mar y tierra", o "rostro y cielo". Es ante todo una serie de enlaces posibles por un orden, una identidad y por sus diferencias. En este sentido la taxonomía "separa entre el conocimiento científico y la historia, es ésta su primera clasificación", por un lado, el lenguaje que ordena y por otro, las cosas por ordenar.

En síntesis, la taxonomía se ocupa de ordenar seres y cosas a partir de una comparación analítica de los signos que los constituyen en donde todo signo tiene un doble que le es semejante.

b) La mathésis es otra forma de clasificar, pero mientras la primera lo hace con los "signos visibles", ésta trabaja con las cantidades, la taxonomía ordena y la mathésis mide considerando primero el todo y luego dividiéndolo en partes. De lo dividido resultan unidades de las cuales unas son de conversión o ficticias (en el caso de las magnitudes continuas) y otras son las unidades de la aritmética (en el caso de las multiplicidades o magnitudes discontinuas). En éste sentido la mathésis nos conduce, al igual que la taxonomía a encontrar un orden, una identidad y las diferencias, pero siempre en el caso de las

magnitudes continuas o discontinuas que por necesidad sólo pueden enviarnos a una comparación aritmética de igualdad o desigualdad. En síntesis la mathésis nos permitirá ordenar a partir de mediciones que analizarán lo semejante según un modelo calculado de la identidad y la diferencia.

c) La génesis, en tanto que la taxonomía y la mathésis se ubican en el terreno del orden, la identidad y las diferencias, la génesis se encuentra en el lugar del origen de la analogía entre las cosas que une a partir de series empíricas. Dicho de otro modo, la génesis se localiza dentro de la taxonomía y la mathésis y en ambas supone, previo a cualquier orden, una analogía que duplica e imagina semejanzas.

La génesis es como la signatura divina pero que a diferencia, ella, no busca en la fuerza de la doctrina o la fe la continuidad entre las cosas, sino que establece su vínculo en la fuerza, por así decirlo, de los hechos empíricos, es un principio que articula desde lo visible, desde la experiencia. Es en suma, una génesis que atraviesa y vertebrata el mundo de las clasificaciones y de las igualdades o desigualdades.

Para sintetizar, cabría utilizar como ejemplo el lenguaje: la taxonomía es como la semántica, la mathésis como la sintáctica y la génesis como la ley de sentido.

"Vemos que éstas tres nociones -mathésis, taxinomia y génesis- no designan tanto dominios separados como una red sólida de pertenencias que define la configuración general del saber en la época clásica. La taxinomia no se opone a la mathésis; se aloja en ella y se distingue de ella; ya que es también una ciencia del orden una -mathésis cualitativa. Sin embargo, entendida en sentido estricto, la mathésis es la ciencia de las igualdades y, por ello, de las atribuciones y los juicios; es la ciencia de la verdad; la taxinomia, a su vez trata de las identidades y de las

diferencias es la ciencia de las articulaciones y las clases; es el saber acerca de los seres. De igual modo, la génesis se aloja en el interior de la taxinomia ... Pero la taxinomia establece el cuadro de las diferencias visibles; la génesis supone una serie sucesiva; la una trata los signos en su simultaneidad espacial como una sintaxis; la otra los reparte en un analogon del tiempo como una cronología". (Foucault 1984b, 80).

Lo que la cosa
representa

Por último, estas nociones arriba analizadas tienen como fin conformar una estructura del pensamiento que busca representar al interior del discurso lo que se encuentra en el exterior: "es un acto del entendimiento -dice Gracián- que exprime la correspondencia que se halla entre los objetos". (en Paz 1983, 78).

"La agudeza será tanto mayor cuanto menos visible sea esa correspondencia ... 'La imagen no nace de la comparación sino del acercamiento de dos realidades (...) la imagen será tanto más fuerte y eficaz cuanto más alejados entre sí se encuentren los objetos y más necesarias aparezcan las relaciones entre ellos.'" (Gracián en Paz 1983, 79).

La imagen es un fenómeno discursivo, el cuadro de Velázquez, "Los Señores". Aquí una representación correspondiente a una parte de un pensamiento, el cuadro al diámetro que se ve a lo largo de la Cruz.

La representación del signo (clásica), a diferencia del signo de la representación (renacentista) establece una figura en la que se separa lo signado.

La imagen es un fenómeno discursivo, el cuadro de Velázquez, "Los Señores". Aquí una representación correspondiente a una parte de un pensamiento, el cuadro al diámetro que se ve a lo largo de la Cruz.

En otros términos el signo se desprende de sus relaciones estrechas y secretas de la semejanza o afinidad que señala. En este sentido cabe señalar que el signo es una representación binaria, es un par: por un lado, es lo que representa y por otro,

La imagen es un fenómeno discursivo, el cuadro de Velázquez, "Los Señores". Aquí una representación correspondiente a una parte de un pensamiento, el cuadro al diámetro que se ve a lo largo de la Cruz.

La imagen es un fenómeno discursivo, el cuadro de Velázquez, "Los Señores". Aquí una representación correspondiente a una parte de un pensamiento, el cuadro al diámetro que se ve a lo largo de la Cruz.

es la cosa representada, en donde su relación consiste en evocar lo que representa por medio de la cosa representada².

Esquemáticamente la época clásica se podría representar así:

EL SIGNO DE LA ÉPOCA CLÁSICA

El signo

La cosa representada

Lo que la cosa
representa

La representación
clásica

- 2 En *Las Palabras y Las Cosas*, Foucault utiliza como ejemplo para mostrarnos lo que la época clásica es en términos de sus prácticas discursivas, el cuadro de Velázquez, "Las Meninas". Aquí nos referiremos brevemente a una parte de un poema escrito durante el virreinato por Sor Juana Inés de la Cruz:

Oyeme con los ojos
ya que están distantes los oídos
y de ausentes enojos
en ecos de mi pluma mis gemidos;
y ya que a ti no llega mi voz ruda,
óyeme sordo pues me quejo muda.

Una de las características propias del discurso en los siglos XVII y XVIII es la constante alusión a un objeto o sujeto determinado, pero sin mostrarlo o nombrarlo. Es en las letras un sistema de elisiones permanentes, donde aparecen los signos relacionados unos con otros, de tal modo que con gran ingenio deben hacer pensar a quien los mira, no en ellos mismos, sino en representaciones de algo más (se trata de la representación del signo) que parece estar ausentes, pero que en el fondo del discurso aparece reflejado desde otro lugar de lo que ha sido simbolizado. Es por lo ajeno, que dichas palabras o signos le pertenecen irremediablemente, por el orden en que han sido construidas esas palabras.

Dicho de otro modo, lo que la época clásica persigue no es mostrar las imágenes tal cual son sino representarlas mediante otras figuras, encontrar su orden y medida, ya sea en una tabla de clasificaciones, en un método, en una pintura o en una poesía.

2.2.1. COMENIO: ALGUNOS SIGNOS DE LA PRACTICA DEL DISCURSO EDUCATIVO.

A) EL SABER DE LA EPOCA CLASICA

Mientras el saber renacentista buscaba establecer la naturaleza del alma sensible en cuanto conciencia de sus propias modificaciones como lo hemos analizado en los textos de Vives, el saber clásico por el contrario busca en la existencia del sujeto pensante, cuyo ser es evidente a sí mismo, el principio que garantice la validez del conocimiento humano y la eficacia de la acción humana sobre el mundo.

Es en ésta época (siglos XVII y XVIII) en donde se despliegan las tres reglas básicas del saber clásico y que podríamos caracterizar como: un principio de universalización, una voluntad ordenadora, establecida en la naturaleza de las cosas y el vínculo de ambas con una serie discursiva cronológica.

El ideal pansófico de Comenio (siglo XVII) nos es útil para ejemplificar el principio de universalización del conocimiento.

Comenio admira, como sus antecesores del Renacimiento, las técnicas y las artes prácticas pero, a diferencia de ellos, él propone mediante el uso constante de ejemplos y analogías la búsqueda sobre el saber del universo.

Comenio parte de un concepto del hombre como microcosmos, dice que es un "compendio del universo", de lo que resulta que el hombre lleva consigo la posibilidad de conocer el universo, pero que con el "pecado original" hubo una "gran caída" de la que sólo con el auxilio de la gracia divina será posible que el hombre recupere su conocimiento, y esto únicamente se logrará mediante la educación.

El autor plantea la necesidad de una educación para todos, una **panpedia**, para ricos y pobres, para gobernados y gobernadores

"En las escuelas hay que enseñar todo a todos. No ha de entenderse con esto que juzguemos necesario que todos tengan conocimientos... de todas las ciencias y artes. Esto ni es útil por su misma naturaleza ni posible dada la brevedad de la humana existencia... Por tanto, todos los que hemos venido a este mundo, no sólo como espectadores, sino también como actores, debemos ser enseñados e instruidos acerca de lo fundamentos, razones y fines de las más principales cosas que existen y se crean." (Comenio 1976, 33)

Tómense todas las cosas en conjunto: cultura, política, religión (**Sumantur omnia simul, eruditio, politia, religio**) decía Comenio a mediados del siglo XVII.

El proyecto educativo de la época se ve motivado por el mensaje de "Cristo: Vayan e instruyan a todas las gentes", el autor propone una escuela para toda la vida ("desde el útero materno hasta la muerte").

Se plantea toda la resistemización del saber que rechazará todas las "especulaciones vertiginosas".

"Lo que queremos -dice Comenio- no es que se enseñen cosas diversas, sino las mismas en diverso modo o sea todas aquellas que puedan hacer a los hombres verdaderos hombres." (en Abbagnano, N. y Visalberghi, A. 1984, 307).

No se niega la existencia de un saber anterior, lo que se juega es lo que ese saber de las cosas refiere, el orden en que ese conocimiento se enseña. El saber ahora debe ser Universal por lo que abarca, es decir, por la relación que las cosas tienen

entre sí, (política, cultura y religión) y por su propósito, es decir, deben saberlo todos.

A diferencia de Vives en donde efectivamente aparece la naturaleza pero no como cosa distinta al propio discurso, en Comenio lo importante era enseñar las palabras paralelamente a las cosas:

"¿Qué son las palabras sino las envolturas y vainas de las cosas?...Nosotros formamos hombres; y deseamos formarlos brevemente y lo conseguiremos si en todo marchan de la mano las palabras con las cosas, las cosas con las palabras."
(Comenio 1976, 105).

Comenio propone en el texto "Orbis Pictus" su método natural, el cual, fundado en la preminencia de la experiencia sensible, abogaba por la enseñanza con demostraciones gráficas y experimentos en vez de la libresca o verbalista, es decir, un método basado en la visión directa de los objetos y sus imágenes. Plantea un manual concebido como atlas científico ilustrado, con el propósito de que las palabras fueran accesibles a los muchachos "si no las cosas, al menos la imagen de las cosas", así como la "Schola Ludos," un texto que tenía como fin hacer dramatizar a los niños lo expuesto por los personajes ahí presentados.

La propuesta sugerida por la obra de Comenio es, en suma, un saber universalizador que ordena las cosas, ya no conforme a las reglas del discurso mismo, es decir, con respecto a la naturaleza sensible del alma en cuanto conciencia de sus propias modificaciones, sino buscando las evidencias que validen el conocimiento y la eficacia de la acción humana sobre el mundo.

Es un afán ordenador del pensamiento ya no consigo mismo, sino con su existencia (Cogito ergo sum). En términos cartesianos, una matemática y una geometría del ser, una matemática que ordena,

que cuantifica, pero también una geometría que califica, distribuye e identifica a los seres en espacios específicos. Y por último un origen que compara entre las cosas, que une a partir de series discursivas empíricas, que establece semejanzas y diferencias entre diversos hechos.

(EL VIRREINATO MEXICANO)³

Durante las primeras décadas del siglo XVI los españoles que viajaron al nuevo continente conocieron una forma de saber hasta entonces ajena a cualquier otra experiencia habida por el pensamiento occidental de la época.

Saber que muy bien hubiera pasado desapercibido a no ser por la particular concepción española del cristianismo ya que los seres, habitantes del lado opuesto del océano fueron considerados como súbditos del Rey, que eran sujetos de cristianización.

Y aquí cabe aclarar algo que quizá parezca poco relevante: los indios eran súbditos de la corona española y por lo tanto eran objeto de cristianización y no al contrario, es decir, primero eran cristianizados para luego ser súbditos.

Esta repentina condición que obliga al conquistador español a reconocer la existencia de otros seres también le impone la tarea

3 Es importante rescatar la concepción de que la experiencia histórica de México poco después del inicio de la conquista fue llamada Virreinato y no Colonia, en principio los españoles vinieron a conquistar y posteriormente formaron encomiendas u otras formas de poblar la nueva geografía descubierta, a todo eso se le conoce como Virreinato de la Nueva España y no como Colonia. La palabra colonizar estaba asociada a otros enunciados que no hubieran permitido (al menos con los mismos seres) la formulación de un conjunto de prácticas discursivas que trajeron consigo lo que se le conoce como episteme clásica. O'Gorman, Edmundo, afirma que nuestro pasado contiene tres entidades históricas estrechamente vinculadas: Primero, la conocida con el nombre de Imperio Mexica; segundo, el Virreinato de la Nueva España; y el tercero la Nación mexicana. (cfr. Paz 1983).

de construir una forma de pensamiento que lo haga accesible -tanto a ellos, como a los indios- a la nueva realidad.

Y lo anterior sólo era posible en la medida de poder transmitir un saber a los indios, es decir, de educarlos.

Mientras el discurso protestante o jansenista no se planteaba como problema la conquista de otras experiencias discursivas, puesto que para ellos lo que importaba era la eliminación total de las prácticas discursivas autóctonas, (colonizaban, no conquistaban) como lo hicieron los colonizadores de América del Norte y de algunas regiones de Africa y Asia desconociendo la existencia de otros "hombres" pues éstos existían en la misma medida que lo hacían los montes, los animales o las inclemencias de la naturaleza.

El discurso del conquistador español era universalista, pretendía redimir mediante la palabra evangelizadora.

En síntesis, es posible afirmar que:

1.- En el caso de la conquista del nuevo mundo los españoles se enfrentaron con un serio problema cognoscitivo al reconocer la existencia del otro.

2.- Si se reconoce al otro como "hombre" la pregunta que salta a la vista es, cómo hacer para comunicarse con él.

3.- El discurso renacentista que toma a la memoria y la imitación como fuentes principales del saber era inútil para enseñar a los indios, por su necesaria circularidad. Dicho de otro modo, un discurso encerrado en sí mismo no era la mejor forma para comunicarse y enseñar a los otros.

4.- Por lo tanto se requería de un discurso educativo que se desdoblara y pudiera mostrar al otro que lo reconoce como un discurso ajeno.

5.- Pero no sólo eso, sino además que pudiera dar cuenta de las cosas que le son extrañas (ídolos, códices, construcciones, etc) y poder hacer entender al otro la existencia de cosas propias.

6.- Todo lo anterior nos conduce a plantear que al menos en el discurso educativo evangelizador, los españoles se vieron en la necesidad de construir una serie de estrategias (reglas y normas) discursivas ajenas a las que constituyen la episteme renacentista, pues a los indios no se les podía enseñar como a los niños españoles.

B) EL SABER EN EL VIRREINATO MEXICANO

La necesidad de entender las lenguas vernáculas hizo que pronto los españoles desarrollaran, por analogía, los conceptos que deberían traducir, aprendieron para enseñar. "Dios quiso que en breve tiempo la supiésemos (la lengua náhuatl), y con ella procuramos de recoger los hijos de los principales y señores y enseñarles la ley de Dios." (cfr. De Gante, P. en Kobayashi 1985, 167).

La imaginación de semejanzas jugó un papel preponderante en el saber novohispano que invadió, en principio de cuentas, la serie discursiva de la educación que como ya hemos explicado, más que por una voluntad renovadora, se dió por una necesidad de dominación, de conquista.

No faltaron sacerdotes jesuitas que vieran signos de la Eucaristía en donde los indios mojaban con sangre humana una

especie de panecillos de maíz. (cfr. Paz 1983, 55-56). Se podrá afirmar que estas explicaciones fueron condenadas por el Papa y que por lo tanto este discurso fue abandonado o sustituido, pero su presencia no fue desterrada y mucho menos en el discurso educativo, puesto que hasta el discurso religioso se fue construyendo así, ya que una pieza angular de la religiosidad mexicana fue constituida bajo el principio anterior. Es el caso de la Virgen de Guadalupe que, como cosa representada, refiere: por el lugar en que fue hecha la revelación y ahora es adorada, por sus cualidades y orígenes, a la puesta al descubierto de los signos cristianos de la lógica sincretista que imagina semejanzas y luego construye duplicidades representativas sobre la antigua Diosa Tonantzin de los aztecas.

Lo que no había sido revelado a los indios, por los hombres cristianos, había sido mostrado por Dios en formas diversas. Cosas representadas en objetos distintos pero que obedecen a la misma representación: la de la fe católica.

El saber educativo estaba orientado hacia la evangelización, a convertir en cristianos a los otros, los métodos no podían ser los de la memoria, sino los de la analogía; pero no los de una similitud del discurso consigo mismo sino con cosas o si se quiere con otros signos lingüísticos.

Para 1569, Pedro de Gante ⁴ manda imprimir "la cartilla" para enseñar a leer y escribir a los indios con un procedimiento muy similar al "Orbis Pictus" utilizado por Comenio un siglo después (1658) ésta consistía en:

⁴ Curiosamente Fray Pedro De Gante (Peeter Von Mure) estudió con los miembros de la secta de los Hermanos de la Vida Común, (secta fundada por Geert Groot 1340-1384 en Denvert, Holanda) durante los últimos y primeros años de los siglos XV y XVI.

Del mismo lugar y muy probablemente de una derivación de la misma secta, cien años después Jan Amos Komensky, (Comenio) Hermano Moravo, propone una reforma educativa muy semejante a la labor realizada en la educación de los indígenas por De Gante. (cfr. Kobayashy 1985; Manacorda 1987; Abbagnano, N. y Visalberghi, A. 1984).

"se comienza con las letras vocales y consonantes formando sílabas elementales ba, be, bi, bo, bu, etcétera, sigue el Padre Nuestro en castellano, luego la oración en Latín y concluye con la misma en la lengua mexicana o azteca.

Todos sus textos están ilustrados con grabados alusivos. Las estampas que aparecen en el texto reproducen el paisaje mexicano con magueyes y otros motivos. Tal parece que la Cartilla ajustaba su procedimiento didáctico a lo presentado por el Obispo Zumárraga en el instructivo que formula para el Catecismo de la Doctrina Cristiana el año de 1548: podrá aprovecharse asimismo para los naturales que quisieren desprender la lengua española que más fácilmente la desprenderán tomando una sentencia o dos o más que tomando un vocablo o dos o más." (De Gante en Castillo 1976, T.1 123-124).

Se establece un orden, no sólo didáctico, sino de las cosas que habrán de enseñarse, que se miden en relación a otros lenguajes, se hacen pares, es decir, por una parte los signos en castellano, luego sus homólogos en latín y después sus semejantes en mexicano, que a su vez son ordenados conforme a imágenes. Es ésto una mathésis del conocimiento que se da como posibilidad de establecer entre las cosas, aún las no mensurables, una sucesión ordenada. Se analiza la relación del discurso con otras lenguas y otras cosas.

El análisis del discurso, en el sentido de hacer una separación entre las palabras y las cosas y de referir a la representación, es una característica propia de la época clásica, que es utilizado en forma prematura durante la conquista, pero que permanece a lo largo de los siglo XVII y XVIII.

El discurso educativo del Virreinato es una expresión del saber que busca en las ciencias de la época su constelación, las preguntas acerca del conocimiento ya no se resuelven sobre la

base de una argumentación religiosa o teológica sino dentro de cada explicación científica tal y como lo sugiere el siguiente discurso que aún siendo de una religiosa como lo fue Sor Juana Inés de la Cruz (1651-1695) dice lo siguiente:

"Mis pasos se dirigieron siempre a la cumbre de la sagrada Teología (...) ¿Cómo entenderá el estilo de la Reina de las Ciencias quien aún no sabe el de las ancillas? ¿Cómo sin lógica sabría yo los métodos generales y particulares con que está escrita la Sagrada Escritura? ¿Cómo sin Retórica, entendería sus figuras, tropos y locuciones? ¿Cómo sin Física, tantas cuestiones importantes de las naturalezas de los animales, de los sacrificios, donde se simbolizan tantas cosas ya aclaradas y otras muchas que hay? ¿Cómo sin Aritmética se podrán entender tantos cálculos de años, de días, de meses, de horas, de hebdómadas tan misteriosas como las de Daniel, y otras cuya inteligencia es necesaria saber las naturalezas, concordancias y propiedades de los números? ¿Cómo sin Geología, se podrán medir el Arca Santa del Testamento y la Ciudad Santa de Jerusalem? (en Castillo 1976, T1, 276).

Se trata, en suma, de un discurso que analiza; que actúa sobre el saber, separándolo, que se reconoce en campos disciplinarios que, si bien, ya existían en épocas anteriores, también lo es, como dice Comenio, una intención no de enseñar cosas distintas sino de otra manera, bajo otra perspectiva, con otra mirada.

Cambia de lugar el carácter ineludible y majestuoso de la signatura divina, para que, sin excluirla o borrarla, dé paso a la presencia de un orden distinto entre las palabras y las cosas.

Sor Juana Inés de la Cruz llega a Dios por camino muy distinto que Santa Teresa (1515-1582), esta última lo hace dentro del paroxismo de la fe y la enfermedad, ajena por completo a las

"cosas mundanas", mientras que la otra lo hace a través del ingenio y la ciencia.

Son las mismas cosas pero colocadas en órdenes distintos, es una adecuación de la signatura a una teoría de los signos que recorre las multiplicidades o series discursivas a través de un modelo mathético de igualdades y desigualdades, de un orden clasificatorio que evalúa cualidades y de una génesis que busca similitudes.

C) LA ESCUELA EN LA EPOCA CLASICA

Para Comenio la escuela es, entre otras cosas, un lugar en donde el saber debe ser sistematizado y enseñado a los niños de una manera infantil (pueriliter), ya que para el autor esa es la edad más provechosa, pues al estar las cosas fuera del conocimiento éstas deben ser clasificadas, ordenadas y bien definidas, ya que sólo así se podría reconocer todo lo que se refiere a "la constitución profunda de todas las cosas".

Comenio propone pensar la escuela como una 'tipografía viviente' (Typographeum vivum), como una "Didacografía" (1976, 183), es decir

"... que el método de enseñar alcance tal perfección, que entre el usual y corriente, hasta ahora, y este nuevo procedimiento didáctico, exista igual diferencia que la que admiramos entre el arte antiguo de multiplicar los libros, mediante la copia, y el arte tipográfico, recientemente descubierto y ya extraordinariamente usado." (Comenio 1976, 182).

La escuela es como una máquina tipográfica que imprime en los niños un saber que les es ajeno, (son como hojas en blanco). La escuela es comprendida ya no como un lugar dedicado a la reflexión y el ejercicio de la memoria. A través de la evocación que el mismo discurso hace del discurso religioso no se busca ya imprimir en el conocimiento la signatura divina, no es más el sello de Dios el que viene a refrendar el saber, (lo cual no significa que el discurso educativo no estuviera cargado de alusiones a lo divino), sino es la impresión ordenada, clasificada de las cosas la que debe grabarse en la memoria. La escuela es como un rodillo tipográfico que tiene el saber sistematizado en sellos distintos y que deben ser marcados en la mente de los niños. (cfr. Comenio 1976, pp.182-187).

Pero, para que lo anterior fuera posible se requería de un orden, es decir, existe un saber clasificado pero falta ordenar a los seres, sujetos a ese saber. Y de lo que se trata es, no de fundar, sino de reformar las escuelas, porque como dice Comenio en el capítulo XIII de su Didáctica Magna "El fundamento de la reforma de las escuelas es procurar el ORDEN en todo", el "orden del alma y las cosas."

La Didáctica Magna es en sí misma una tabla de clasificaciones, no sólo por la manera en que está escrita, sino sobre todo por el método con el que recoge de la realidad las cosas. Es un trabajo que permite referir una a una las regularidades de la episteme clásica.

Cinco de los treinta y tres capítulos de la Didáctica Magna están dedicados a diversos métodos: el primero es el método de las ciencias en particular, otro, es el método de las artes, el método de las lenguas, el método de las costumbres y por último el método de inculcar la piedad. Esta intención cartesiana de colocar todo en métodos es ilustrativa del discurso de la época, pero veamos en particular alguno de estos métodos:

"Metodo de las lenguas

1. Las lenguas se aprenden, no como parte de la erudición o la sabiduría, sino como instrumento para aumentar la erudición y comunicarla a otros. Por lo tanto, deben aprenderse: No todas, porque es imposible; tampoco muchas, porque es inútil; sino las necesarias solamente...

2. No deben aprenderse todas completamente a la perfección, sino conforme a la necesidad....

3. El estudio de las lenguas debe ir paralelo al conocimiento de las cosas, principalmente en la juventud, a fin de que aprendamos a entender y expresar tantas cosas como palabras...

4. De donde se deduce: Primero, que no deben aprenderse los vocablos separadamente de las cosas, ya que éstas ni existen ni se entienden solas, sino que, según están unidas, unas y otros existen aquí o allí, hacen esto o lo otro. Esta consideración fue la que nos movió a escribir la 'Puerta de las Lenguas', en la cual las palabras que forman las frases expresan también la estructura de las cosas...

11. Toda lengua debe aprenderse más con el uso que por medio de reglas...

12. No obstante, las reglas servirán para ayudar y reafirmar el uso...

13. Los preceptos referentes a las lenguas deben ser gramaticales, no filosóficos...

14. La lengua más conocida ha de ser la norma de los preceptos que para la nueva lengua se escriban, de manera que solamente se haga notar la diferencia de la una a la otra...

16. Todas las lenguas pueden aprenderse con el mismo y único método...

17. Sobre el aprendizaje perfecto de las lenguas.

Ya dijimos al comienzo de este capítulo que no todas las lenguas que se aprenden han de serlo con igual cuidado. Unicamente en la lengua propia y en el latín debemos fijar

con preferencia nuestra atención...El estudio de estas dos lenguas debemos dividirlo en cuatro edades:

| | | |
|---------|-----------------------|-------------------|
| Primera | Infantil, balbuciente | de cualquier modo |
| Segunda | pueril, adolescente | con propiedad |
| Tercera | juvenil, florida | con elegancia |
| Cuarta | viril, potente | con energía |

19. Los libros didácticos deberán ser cuatro, conforme a los grados de las edades..." (Comenio 1976, pp.122-125).

Es evidente la distancia que busca establecer Comenio con el discurso educativo anterior, la lengua no es más pura sabiduría como en Vives, es un instrumento de comunicación con el otro, no sólo con Dios. Se establece una discriminación racional sobre lo necesario. La relación que se indaga es binaria no es unilateral, hay algo externo, algo que debe ser representado. Se prescriben claramente dos tipos de reglas: las del uso y las gramaticales. Y por último se establece un cuadro taxonómico que mide edades, lo relaciona con capacidades visibles y lo asocia con habilidades, es todo un régimen mathético referido a grados y apariencias.

Los postulados de Comenio en el sentido de la educación como imitación de la naturaleza (1976, 52), que parecieran mostrar una incompatibilidad con la mathésis y la taxonomía; así como las interesantes propuestas de la autodidaxia (1976, 13) y de la experiencia, no escapan, sin embargo, al rasgo característico de la episteme clásica: la concepción binaria y la relación especular entre discurso y existencia que, en este caso, se inscribe en la concepción educativa.

La signatura divina, organizadora de la episteme renacentista, es en el discurso de Comenio un elemento presente, pero ya no el eje ordenador de su modelo, pues aparece subordinado a un ORDEN a una taxonomía (cfr. Comenio 1976, 34), es decir, inscrito en una regularidad discursiva distinta, la episteme clásica.

Como el propio Manacorda lo hace notar en su "Historia de la Educación", (cfr. Manacorda 1987) lo que plantea Comenio como una reforma educativa, recupera de la educación medieval la mayoría de sus postulados. Se trata de una "gran sistematización", de una adecuación de las cosas entre sí mismas y de su relación ordenada con los sujetos que las aprenden, de ahí que la escuela fuera concebida como una maquinaria tipográfica (cfr. Comenio 1976) ordenadora de esta relación.

Sin duda afirmaciones como las de la enseñanza a todos, (panpedia), la del orden universal (panorthosia), la importancia que atribuye a los métodos suaves en la enseñanza, el énfasis colocado en los niños, el aprender haciendo, la infinidad de referencias a lo divino y muchas otras cuestiones referidas por el autor pueden hacer pensar en aspectos de actualidad, o incluso de un pasado más remoto. Pero la genealogía, así como el método arqueológico lo que pretenden no es encontrar las aparentes resonancias o ecos del pasado sino hacer resaltar precisamente esas palabras, esos enunciados en el contexto discursivo al que pertenecen. No se niega su continuidad histórica, al contrario se reconoce y se le rastrea ⁹.

A pesar de la fuerte influencia religiosa, a pesar de las apelaciones constantes a la palabra divina, el discurso educativo de la época es una recomposición de los órdenes institucionales, ya que la "Sabiduría de Dios" se proyectará "desde las escuelas a la Iglesia y a los estados y por todo el orbe."

⁹ Pero de ahí a sugerir que la educación permanente propuesta por la UNESCO tiene sus orígenes y significaciones en dicha obra (Piaget en Gabriel de la Mora, Prólogo a la Didáctica Magna, op cit), o que esencialmente es lo mismo lo que Dewey propone, o que se podrían encontrar reminiscencias del psicoanálisis en Comenio o en fin toda una dialéctica interpretativa que nos haga recuperar la historia de esa manera, de ningún modo es propósito de este trabajo.

No es más la escuela cenobial en donde los monjes se dedicarán a la hermenéutica de los textos, ni tampoco la experiencia "desordenada" del discurso renacentista, es un ánimo ordenador, sistematizador del conocimiento y de sus sujetos.

La escuela será para todos y se extenderá por todo el mundo, dejará de estar concentrada en ella misma, buscará implantar con eficacia, no un saber sobre cosas distintas, sino un distinto saber de las cosas.

O como diría Locke "res non verba" (cosas y no palabras) afirmación con la que expresa su repudio total de la instrucción; se trata, en su versión inglesa, de instaurar la instrucción experimental físicomatemática. (cfr. Manacorda 1987).

En suma, el discurso pansófico y panorthosico "(o sea: corrección o reforma universal)", (cfr. Comenio 1976), de la época clásica se difunde por toda Europa con un afán claramente ordenador y sistematizador; en algunos casos con referencias precisas a las matemáticas y la experiencia, en otros, en la búsqueda constante entre las cosas, de la representación total del mundo clásico.

Se puede decir que es un mundo que se organiza en y por la norma, la reglamentación. Se es educando en la medida que se acepta formar parte de un reglamento de una ley que ubica, que mide y dispone a los sujetos en torno a ciertos objetos.

D) EL VIRREINATO ENSEÑANTE: EL MAESTRO COMO PRECEPTOR, EL ALUMNO COMO IMITADOR

Una cuestión de suma importancia en el México virreinal fue el reconocimiento de los gremios magisteriales, se puede decir que como en otras actividades se comenzó a aglutinar en torno a

instituciones a los diversos sujetos, ya fuera por su saber o su padecer.

Ser maestro dejó de ser algo privado y pasó al orden de lo público, de pronto los preceptores abandonaron su condición de "inclasificables" y entraron en la nueva tabla taxonómica de la época, se establecieron proclamas, reglas que lo situaban como sujeto distante y distinto a otro. Esto no quiere decir que antes no las hubiera habido, sino que éstas se corresponden con el nuevo orden discursivo al que pertenecen. ¿Cual orden? El de las castas, el de la palabra diferente al de las cosas, el de un saber útil o aplicable, el de los métodos de enseñanza, el del conocimiento específico, dicho sumariamente, el orden establecido por las prácticas del discurso educativo en la época clásica.

"En 1709 se proclamó en México la importancia y dignidad de la profesión magisterial haciendo explícitos los privilegios en las 'Preminencias y leyes de los maestros examinados en la Nobilísima Arte de Leer, Escribir y Contar y Enseñar niños'.

Podrían los preceptores llevar armas defensivas y ofensivas, 'traer cuatro lacayos o esclavos con espadas. 'Gozarían todos y qualesquiera preminencias y franquicias de que gozan los hijosdalgos'. Se prohibió al poder público encarcelar a un maestro.

Para ser preceptor el aspirante tenía que probar que era de sangre pura, cristiano viejo, hijo legítimo y de buena vida y costumbres." (A. A. MEX. en Tanck 1984, 92)

Asimismo las autoridades del gremio:

"pidieron y recibieron el permiso del Virrey para hacer vigente el segundo artículo que decía 'Que el que hubiere de ser maestro no ha de ser negro, ni mulato, ni indio, y siendo español ha de dar información de cristiano viejo, de vida y costumbres, primero que sea admitido al examen, que

así conviene que sean, porque enseñan buena doctrina y costumbres a sus discípulos.

En vista de que el gremio de maestros reglamentaba un arte liberal, en vez de un oficio manual, sus ordenanzas fueron diferentes a las de la mayor parte de los cuerpos corporativos. No mencionaron las etapas de aprendiz ni oficial, ni el precio que podían cobrar, ni el horario de trabajo diario... Las ordenanzas indicaron los conocimientos de lectura, escritura y aritmética que tenían que llenar los aspirantes al examen y en cédulas posteriores se indicó el método que debían seguir para enseñar a leer y escribir." (en Tanck 1984, 93).

Como puede observarse en los textos anteriores la distinción que se hace entre quienes pueden ser o no preceptores no corresponde a lo que hoy entendemos como segregación racial. No se niega la posibilidad de ser maestro a los de "color quebrado" por su origen de raza sino más bien por el orden social al que pertenecen.

Dicho de otro modo, existe como bien dice Morse:

" un elaborado sistema de nomenclatura aplicado a las combinaciones raciales en el Nuevo Mundo (que) probablemente derivaba más del hábito mental clasificatorio y católico, el cual representaba la aceptación de un mundo diverso y complicado, que de una preocupación mórbida por una pureza racial." (en Tanck 1984, 90).

El discurso educativo que constituía un cuerpo de sujetos, los distinguía del resto de la sociedad por un conjunto de cualidades visiblemente diferenciables que permiten articularlos y clasificarlos.

Se es preceptor, en principio, no porque se sepa leer y escribir, cosa de por sí necesaria, sino que se puede enseñar

**ORDEN SOCIAL DEL VIRREINATO
(SIGLOS XVII Y XVIII)**

| A | B | C |
|---------------------------------------|---|------------------|
| De español y española | | criollo |
| De español e india | | mestizo o Coyote |
| De meztizo y española | | castizo |
| De castizo y española | | español (?) |
| De español y negra | | mulato |
| De mulato y española | | morisco |
| De salta atrás o torna atrás* e india | | chino |
| De chino y mulata | | lobo |
| De lobo y mulata | | gíbaro |
| De gíbaro e india | | albarrazado |
| De albarrazado y negra | | cambujo |
| De cambujo e india | | zambo ó zambaygo |
| De negro e india (También) | | zambo ó zambaygo |
| De negra y zamba | | zambo-prieto |
| De zambo y mulata | | calpán-mulato |
| De calpán-mulato y zamba | | tente en el aire |
| De tente en el aire y mulata | | no te entiendo |
| De no te entiendo e india | | ahí te estás |

* El salta atrás era el que tenía caracteres de negro, naciendo de familia no negra. Del salta-atrás o torna-atrás casado con india nacía el chino que nada tenía que ver con la raza asiática, por supuesto.

(Fuente: México A través de los siglos Tomo VI México, D.F. Ed. Cumbre 1987 p. 16).

De este orden clasificatorio que ubica a los sujetos de acuerdo a una disposición natural se desprenden el resto de actividades sociales, cada uno de estos seres estará asociado a determinadas prácticas.

Pero de igual modo los conocimientos estarán ordenados y en relación a éstos la memoria y la imitación también jugarán un papel preponderante, pues en el caso de la primera, ésta no será concebida como el apego del discurso a la mente, sino como ya se ha dicho antes, como la retención de cosas externas, pero no una retención sin ton ni son, sino sistematizada, con método.

Dicho de otra manera lo que importa no es evocar o saber el discurso, ni tampoco reconocer todas las cosas; sino conocer las leyes que articulan a unas con otras, la capacidad de comprender cómo es que la letra B sigue de la A, cómo es que las lenguas tienen cada una su referente, su par, Es en suma un método que permita recurrir a las magnitudes y continuidades de las cosas.

La memoria no será más un registro de discursos, en todo caso será un registro de un método; del cómo se relacionan los signos; el de la cosa representada, (el del objeto) y por otro lado el signo de la representación (el del discurso).

La enseñanza era considerada en el virreinato como una precepción, es decir, como la inculcación de preceptos, pero no como en la época medieval o renacentista.

Los preceptos clásicos establecen la relación entre el pienso y el existo, entre las palabras y las cosas, entre el discurso y el orden natural; un existo, unas cosas y una naturaleza que sólo puede ser reconocida por sus igualdades y desigualdades matemáticas, por la clasificación de sus objetos y por las similitudes, que ambas, mathésis y taxonomía, establecen entre las cosas.

Se sabe, como ya se mencionó, porque se pertenece a un orden social, pero también porque se tiene la capacidad técnico-práctica de entender las cosas que nos rodean, no por haber reconocido la especificidad de cada una, es decir, (recuperando la obra de Defoe escrita en el siglo XVIII, Robinson Crusoe)

"que sabe construir su vivienda y los utensilios necesarios no por que haya ejercido actividades manuales sino por que ha estudiado matemáticas (en realidad porque asocia la matemática a la manualidad)." (Manacorda 1987, 372).

El método que como dice El Periquillo Sarniento en 1816,

"No corrí mejor suerte en la física. Poco me entretuve yo en distinguir la particular de la universal; en saber si ésta trataba de las propiedades de los cuerpos; y si aquella se contraía a ciertas especies determinadas.

Tampoco averigüé qué cosa era la física experimental o teórica; ni en distinguir el experimento constante del fenómeno raro, cuya causa es incógnita; ni me detuve en saber qué cosa era... fuerza centrípeta, centrífuga, tangente, atracción, gravedad, peso, potencia resistencia y otras friolerillas de esta clase, y ya se debe suponer que si ésto ignoré mucho menos supe qué cosa era: estática, hidrostática, hidráulica, aerometría, óptica y trescientos palitroques de éstos ... es cierto que mi buen preceptor nos enseñó algunos principios de geometría, de cálculo y de física moderna..." (Fernández de Lizardi 1982, 99).

Es, en síntesis, un discurso que se asocia a una clasificación del saber sobre los principios ordenatorios y articuladores del método, que se distingue, precisamente, por una métrica y un cálculo y por un orden que los cuerpos físicos tienen con respecto a sí mismos.

Los principios del preceptor están en las cosas, en las lecciones que sobre los objetos se dan al conocimiento. No se trata del antiguo precepto que se localiza en una tabla de mandamientos previos que definen de antemano las cualidades y cantidades de las cosas, es un saber que busca en el signo representado la representación total de una época, que establece las similitudes o las semejanzas. Ya no se imita más a la palabra o al discurso, sino que se busca imitar los actos, las acciones en este sentido, en el virreinato se aprende con ejemplos.

Esta concepción de aprendizaje marca de origen, el lugar que se le asigna al alumno y su práctica como imitador. Una metáfora clásica que ilustra lo anterior se encuentra en la fábula de los cangrejos de Fernández de Lizardi.

"Los cangrejos son unos animalitos que andan de lado; pues como advirtiesen, esta deformidad algunos cangrejos civilizados, trataron de que se corrigiera éste defecto; pero un cangrejo machucho dijo -Señores, es una torpeza pretender que en nosotros se corrija un vicio que ha crecido con la edad. Lo seguro es instruir a nuestra juventud en el modo de andar derechos, para que enmendando ellos este despilfarro, enseñen a sus hijos y se logre desterrar para siempre de nuestra posteridad este maldito modo de andar-. Todos los cangrejos némine discrepante, celebraron el arbitrio. Encargóse su ejecución a los cangrejos padres, y éstos con muy buenas razones persuadían a sus hijos de andar derechos; pero los cangrejitos decían. ¿A ver cómo, padres? Aquí era ello. Se ponían andar los cangrejos y andaban de lado contra todos los preceptos que les acababan de dar con la boca. Los cangrejillos, como es tan natural hacían lo que veían y no lo que oían, de este modo se quedaron como siempre. Esta es una fábula pero con respecto a los cangrejos; mas respecto a los hombres es una verdad evidente, porque como dice Séneca, se hace largo y difícil el camino que conduce a la virtud por los

preceptos; breve y eficaz por el ejemplo." (Fernández de Lizardi 1982, 74-75).

Hacer lo que se ve y no lo que se oye, distancia importante entre una cosa y otra, si se hace lo que se oye se corre el riesgo de nunca hacer lo que es correcto. Pero viendo un ejemplo, es decir una cosa representada, lo más probable es que se acceda al propósito general de la representación, así como los monjes franciscanos, en su afán por acercarse más al universo de la representación cristiana, construyen un objeto que represente, que excite dicho universo ⁶.

El preceptor para educar precisa de ejemplos, el alumno para aprender requiere de algo fuera de él mismo, algo a imitar. Es tan natural, como dice Lizardi, hacer lo que veían y no lo que oían, que los cangrejos se quedaron andando como siempre.

Esta evaluación que se hace del conocimiento busca las referencias observables; el par, el uno y el otro; lo experimentable del discurso, se indaga por analogía para reconstruir la práctica misma.

⁶ Foucault (1984b, 70) plantea que en la época clásica el signo encierra dos ideas: una, la de la cosa que representa, otra la de la cosa representada y su naturaleza consiste en excitar la primera por medio de la segunda. A modo de ejemplo, esta concepción de la representación duplicada, hace recordar la figura de un monje franciscano articulado, objeto que se encuentra en el museo de Guadalupe, aledaño a la ciudad de Zacatecas, México y que corresponde por su manufactura, al siglo XVII. Dicha figura parece haber sido construida para acompañar la liturgia católica celebrada por los monjes de aquellos tiempos y lugar. El monje articulado, hincado, sentado, parado, con los brazos cruzados o extendidos, vestido a la usanza y tradición de la orden religiosa referida, con gestos y corte de pelo similar, no es algo más, que la cosa representada. La liturgia, la similitud con San Francisco que garantiza la presencia del santo, el vínculo divino de la orden, a través de esa imagen con Dios, y en fin todo lo relativo al pasado y presente de dicha comunidad religiosa es lo que la cosa representa.

Queda claro cómo, el símbolo, (el monje articulado) establece esta relación doble; por un lado, es la representación de algo que está fuera de sí mismo, y por otro, es la cosa en sí misma.

En conclusión:

a).- El discurso educativo clásico y del virreinato mexicano fija, al igual que el Renacimiento, su atención en la naturaleza y el hombre que corresponden a un espacio distinto al del pensamiento, éstos se localizan ordenados en relación a las cosas y a ellos mismos.

b).- En el caso mexicano, la episteme clásica se constituye un siglo antes de lo que ocurre en Europa, ya que el reconocimiento del otro obligó a los conquistadores a avanzar, al menos en el campo educativo, en la producción de un discurso enseñante, binario, que en principio reconoce sus propias normas de formulación y posteriormente plantea las leyes clasificatorias y las igualdades y desigualdades con el otro discurso.

c).- Cogito ergo sum, es máxima de esta época, pues el discurso está en relación directa con la existencia y el pensamiento. Se establece una abertura entre las palabras y las cosas. Están, por un lado, los pensamientos y las palabras y por otro, las experiencias y las cosas.

d).- Mientras el discurso anterior es circular, el clásico será binario. El precepto renacentista procede de las palabras y se dirige a ellas. El precepto clásico es especular proviene de las cosas y se refleja en las palabras.

e).- Por lo tanto la noción de maestro y alumno, así como la de hombre y niño pertenecen al conocimiento taxonómico y mathético de la época, no son ni seres biológicos en el sentido moderno pues ni una, ni otra ciencia se expresan como hoy se conocen; sólo hay una historia natural y un análisis de las riquezas, por lo mismo la pedagogía es una disciplina de los órdenes y las clasificaciones, preceptores y niños están sujetos a las normas de dicho discurso.

El esquema que podría sugerir ese orden del discurso es el siguiente:

SABER

RERESENTACION

TAXONOMIA

ALUMNO

MATHESIS

MAESTRO

GENESIS

CLASICA

ESCUELA

CAPITULO 3

LA PRACTICA DEL DISCURSO EDUCATIVO MODERNO EN MEXICO
(SIGLOS XIX y XX)

Para mediados del siglo XIX el discurso moderno en México se hallaba plenamente identificado con distintas expresiones del quehacer humano: en el arte como romanticismo, realismo y modernismo; en la política, como administración pública; en la economía, como producción y desarrollo; en la ciencia como positivismo y en la educación, como pedagogía. Cada una de estas prácticas discursivas proclamaba para sí el uso de las normas que daba la modernidad.

¿Pero qué se entiende por modernidad? Algunos piensan que ésta se inicia en el Renacimiento, o en la Reforma, o con el descubrimiento de América, sin embargo la modernidad no puede ser comprendida ni como un cambio importante en la historia o en ciertas áreas del conocimiento, ni mucho menos como la suma de dichos cambios. (cfr. Paz 1987).

La modernidad surge en la medida en que son planteadas ciertas prácticas discursivas y visualizadas otras positividads.

La modernidad no es el paso lógico y seguro del virreinato clásico, al realismo o romanticismo, ni es en línea evolutiva, una sucesión de hechos que desembocan en una nueva experiencia.

La modernidad es ante todo una ruptura gnoseológica con el pasado, un modo distinto de leer y hablar del discurso y las cosas.

La modernidad es, en dos palabras: la crítica. Es el uso crítico de la razón sobre la razón misma.

Se trata de una transformación que excluye las formas de articulación que el discurso se había dado en épocas anteriores.

Se pasa del dominio de la clasificación (de las apariencias entre seres y cosas); del orden mathético simple, de la analogía genética, a una síntesis de estas tres categorías analíticas. Es una resistemización del pensamiento, que produce empiricidades concretas, articuladas por elementos abstractos que proceden de ellas mismas.

Es el paso de los preceptos a los conceptos. De ahora en adelante los pensamientos preconcebidos que encuentran su existencia en la materialidad de las cosas, no buscarán una relación especular, sino que procederán de ellas mismas y toda posible explicación se encontrará en los objetos de que se hable.

No es más la recreación del discurso en el discurso mismo, ni tampoco el discurso que busca representar, reflejar lo extraño a él. Es, ante todo, un lenguaje "real" que proviene de las características que tienen los objetos. Es un lenguaje objetivo, no porque refleje o represente al objeto, sino porque lo contiene, lo produce según la organización, funciones e historicidad que les son propias a los objetos.¹

"A partir del siglo XIX, la Historia va a desplegar en una serie temporal las analogías que relacionan unas con otras a las organizaciones distintas. Es esta historia la que, progresivamente, impondrá sus leyes al análisis de la producción, al de los seres organizados y, por último, al de los grupos lingüísticos." (Foucault 1984b, 214).

¹ Desde este punto de vista el objeto está íntimamente ligado a la idea de concepto, es decir, en la época moderna las palabras expresaran conceptos y no preceptos, de tal modo que se exprese la fusión entre pensamiento y circunstancia, entre discurso y objeto, en este sentido el objeto estará en la ineludible unicidad entre significado y significante. A diferencia de la época anterior en donde el precepto se encarga de consumar la independencia entre significado y significante a fin de hacer posible la aparición de la representación.

Es la entrada al mundo de la racionalidad, tal y como la conocemos ahora, de la razón moderna, es el nacimiento de la historia, del hombre y sus disciplinas, nace la pedagogía, el niño, y el aula.

Por supuesto, que no se trata del nacimiento de las empiricidades, éstas tienen orígenes muy remotos, en todo caso del hecho de saber que allí han estado desde hace mucho tiempo, sino del modo en que esos antiguos seres de la representación, cambian el lugar de su mirada.

Recuperando la imagen del cuadro de Velázquez, *Las Meninas*, (cfr. Foucault 1984b), el Rey que no podía aparecer para la vista más que en forma de representación, adquiere materialidad en esta época moderna, es como si el Rey se hubiera decidido a entrar en la obra pictórica, y con esto llevar al interior del lienzo su vida pero también su finitud, su saber y su ignorancia, regresa al lugar al que pertenece y también establece la posibilidad de su retroceso, es decir, de su historia.

3.1 LA EPISTEME MODERNA

En el capítulo anterior hemos considerado en forma general las características discursivas que estructuraban al discurso educativo de las épocas renacentista y clásica, se ha recurrido a algunos textos que a nuestro parecer pueden ser ilustrativos de las categorías analíticas de cada episteme.

Como ya se mencionó, en la introducción del capítulo 2, la intención de exponer en forma breve las peculiaridades de cada período histórico, se hace con el fin de dar mayor claridad y para establecer un marco de referencias que nos indique cómo ha procedido el saber educativo en distintos momentos sobre una determinada práctica discursiva, o dicho de otro modo, cómo es

que determinadas prácticas discursivas consolidan ciertos acontecimientos históricos y a la vez, cómo dichas prácticas deshacen y construyen formas distintas de pensar, de saber y de verdad.

La episteme moderna se diferencia de las dos anteriores, no sólo por la aparición en primer plano de la escena de tres nuevas empiricidades o positividades, a saber: trabajo, vida y lenguaje, sino por dos elementos analíticos universales de este período que son : la ideología y la crítica. (cfr. Foucault 1984b, 232-234).

De tal manera, la estructura epistémica de la época moderna se conforma simultáneamente por nuevas empiricidades, en especial las que ya se han mencionado y que adquieren relevancia particular por constituir básicamente el hilo articulador de las otras positividades.

Vida, trabajo y lenguaje no son las únicas empiricidades que dan existencia a la estructura epistémica moderna, sino las que sirven para tejer en principio, la red articuladora de todas las demás y un eje analítico constituido por la ideología y la crítica.

Veamos comparativamente las tres epistemes en una forma más esquemática:

PRACTICA DISCURSIVA

ACONTECIMIENTO DISCURSIVO
EPISTEMES

| | | | |
|--|--|--|--|
| Regularidades o dispositivos regulatorios. | RENACENTISTA Aemulatio Convenientia Simpatía Analogía | CLASICA Taxonomía Mathésis Génesis | MODERNA Función Organiza ción Objetivi dad |
| Eje articulador universal. | Signatura Divina | Represen tación Clásica | Ideolo gía y Crítica |
| Empiricidades Positividades Cosas | Palabras Preceptos Naturaleza Bienes Materiales Lenguaje No hay separa ción entre lo empírico y lo gnoseológico | Ser y Palabras Precep ción Historia Natural Reinos: Animal Vegetal Análisis de las Riquezas Cambio Gramática binaria El conoci miento como repre sentación | Niño Fedago gía Biolo gía Vida Econo mía Traba jo Lingüís tica El cono cimiento como refle xión crítica |

El esquema anterior muestra en forma sintética el lugar que ocupan las regularidades analíticas, el eje articulador que la significa y las empiricidades de cada época, a estas últimas

podrían sumarse, entre otras: la política, la enfermedad, la guerra, la sexualidad la religión , el castigo, etc.

A) LAS EMPIRICIDADES SOBERANAS

Si en los siglos anteriores el discurso se construía en forma circular o tan sólo representaba lo existente, en la época moderna se dará un giro completo a estas experiencias y, de ahora en adelante, el discurso será conformado por las cualidades y las cantidades del objeto.

El discurso no será más un fantasma que hable a nombre de alguien ni tampoco una serpiente tragándose la cola, el discurso moderno tendrá dimensiones: largo, ancho y espesor (una organización material) y funciones, un uso, será orgánico e instrumental.

El discurso es objetivo no porque esté en el lugar del objeto, ni porque lo represente sino porque expresa al objeto, es objetivo porque se alimenta de las características reales propias del objeto.

La explicación de lo que es la episteme moderna proviene , en este caso, de un reacondicionamiento que en los últimos años del siglo XVIII en Europa se produjo en las empiricidades, es decir, en lo que el signo busca representar.

"Los signos cuyas representaciones eran afectadas, el análisis de las identidades y de las diferencias que podía pues establecerse, el cuadro a la vez continuo y articulado que se instauraba en la abundancia de similitudes, el orden definido entre las multiplicidades empíricas, no podían fundarse de ahora en adelante sobre el desdoblamiento solo

de la representación en relación consigo misma." (Foucault 1984b, 232).

Los objetos no son más lo que el saber, lo que el discurso decide, ordena y clasifica sobre ellos, sino que adquieren una dimensión propia que no puede ser reducida al cuadro de sus simple relación, similitudes o diferencias. El ser, la cosa, adquiere sentido propio por algo que le pertenece y esto es su organización y funciones internas.

El trabajo por ejemplo, no puede seguir siendo entendido como un simple intercambio de relaciones entre el hombre y la naturaleza para proveerse de las cosas "necesarias y convenientes para la vida"; Y aunque como el propio Smith reconocía, "El trabajo, por consiguiente, es la medida real del valor en cambio de toda clase de bienes." (en Foucault 1984b, 218). Esto no implicaba que dicho autor abandone para la noción de trabajo "la función de análisis de las riquezas cambiables." (Foucault 1984, 218).

Pero es precisamente el propio Smith quien comienza a observar que existen en el trabajo una serie de relaciones abstractas que no se materializan en forma directa e inmediata, es decir a X cantidad de trabajo no corresponde directamente X cantidad de bienes, sino que ésto más bien depende de la organización misma del trabajo y de sus funciones con respecto a la producción, distribución y consumo.

Ya no es más una economía política que tiene "por objeto el cambio de riquezas (y el juego de representaciones que la fundamenta), sino su producción real: formas de trabajo y de capital." (Foucault 1984b, 221).

Lo anterior, como se verá en las otras positividades, conlleva a una concepción fundamental de la episteme moderna y que a saber es: la idea de finitud, la idea del hombre en

relación a un espacio y un tiempo delimitados, planteamiento que nos introduce en el concepto de "ideología" (como análisis de la representación) el cual abordaremos, brevemente, más adelante.

Pero así como el concepto preexistente de trabajo es trastocado por las nuevas prácticas discursivas, el de vida no lo es menos.

Por supuesto que en lo que refiere a los seres vivos se abandona la costumbre clasificadora así como en el trabajo la idea de producción de bienes "necesarios y convenientes para la vida".

A partir de los caracteres que los agrupan en sus respectivas zonas, lo que se altera son los instrumentos que permiten formular precisamente esos y no otros caracteres.

Hemos visto en el cuadro taxonómico de castas de la Nueva España cómo las clasificaciones se establecían por medio de comparaciones de estructuras visibles, ojos, cabello, piel, padres, etc.

Sin embargo, en la época moderna esto no será así, de pronto aparecen estructuras invisibles que definen a los caracteres, por ejemplo, ya a mediados del siglo XIX, se consideraba como ridícula la clasificación de castas del virreinato y se procedía a clasificar a los indios por:

"El indio presenta como detalles de construcción de evolución dentaria dos diferencias principales: la sustitución del colmillo o canino por un molar, y la falta del último molar interior conocida comunmente con el nombre de muela del juicio...el carácter del canino está indicado por la forma cónica de la corona terminando en punta obtusa... la forma cónica está perfectamente acusada en las razas melanesianas". (Rivapalacio 1987, T.VI, 17).

Cuando decimos estructuras invisibles, nos referimos a que, a pesar de que los dientes son visibles, a nadie en la época clásica se le hubiera ocurrido clasificar a un ser por la organización y función de sus dientes.

"Los hombres de raza europea o mestiza hacen más uso del canino y aun de los molares como incisivos que los indios; éstos siempre dividen lo que les sirve de alimento con los incisivos, al paso que los hombres de otras razas se observa frecuentemente que usan para morder más bien que la parte anterior uno de los lados de los maxilares..." (Rivapalacio 1987, T.VI, 17).

Los caracteres están ligados por funciones y por su organización, son importantes no por ser estructuras frecuentemente observadas sino al contrario, "se le encuentra (al carácter) por ser funcionalmente importante". (Foucault 1984b, 224).

De tal modo que extender la red clasificatoria ya no será, en la época moderna lo mismo que en la anterior, es decir:

"referir lo visible a sí mismo, encargando a uno de sus elementos la representación de los otros; será relacionar lo visible con lo invisible, como con su razón profunda, en un movimiento que hace girar el análisis, y después subir a partir de esta arquitectura secreta hasta los signos manifiestos de ella que se dan en la superficie de los cuerpos." (Foucault 1984b, 225).

De nueva cuenta y al igual que en el análisis de las riquezas de Smith, se desprende una actitud crítica hacia las formas de saber, que en el terreno de los seres dividían el mundo en cuatro reinos de la naturaleza; el reino del hombre, el reino animal, el reino vegetal y el reino mineral frente a esto aparece una sola dicotomía que toca a fondo la composición epistémica

moderna y que es la de lo orgánico y lo inorgánico, una nueva relación (apenas existente en el siglo XVIII) entre lo vivo y lo muerto.

Trabajo y vida dejan de ordenarse con relación a ciertas cosas, no basta con el análisis directo del cambio y las riquezas, ni con la división especular de la historia natural y sus reinos. Es en este mismo sentido, que el lenguaje cambia, deja de ser el discurso binario que expresa o representa la cosa. Se busca en la lengua su historia, su familiaridad, su árbol genealógico,

"se descubrió que entre dos lenguas diferentes había una relación constante entre una serie determinada de alteraciones formales y una serie, igualmente determinada, de funciones gramaticales, de valores sintácticos o de modificaciones de sentido." (Foucault 1984b, 230).

Las palabras se relacionan no por la cosa que representan sino por la función que ostentan, por eso mientras la lengua fue considerada como discurso no podía tener historia ni funciones, pues sólo tenía un papel de representación.

En conclusión:

a) La episteme moderna como acontecimiento histórico aparece en el terreno de pequeñas, pero significativas, mutaciones en empiricidades tales como trabajo, vida y lenguaje, la primera, como se ha señalado será la valoración fundamental de los objetos, la segunda será la organización interna de los seres vivos y la tercera el sistema flexional al que se adscriben las palabras.

b) Con lo anterior nos permitimos suponer que no es una idea de progreso racional, o de concatenación evolutiva de pensamientos como se producen los cambios. Más bien es ahí, a

nivel de las prácticas discursivas en donde se dan las rupturas. No es que alguien haya propuesto un modelo de pensamiento ilustrado.

c) Lo que en realidad sucedió es que la representación clásica perdió la posibilidad de explicar por sí misma no era suficiente con representar con ordenar y clasificar.

d) Ya no es más el orden visible en donde se encuentran las respuestas sino en algo extraño, más complejo.

e) Las empiricidades o las cosas representadas tienen una historia, una organización interna, unas funciones propias, son soberanas no cumplen más el papel de emisarios de un régimen de saber.

B) CIENCIA DE LAS IDEAS Y CRITICA VS. REPRESENTACION

Se ha visto que trabajo, vida y lenguaje no son más elementos que puedan ser representados. Este acontecimiento histórico que en dichos dominios del saber se produce en los últimos años del siglo XVIII provoca un quiebre en donde la representación pierde la posibilidad de establecer el ser común de las cosas y de su conocimiento en donde. "El ser mismo de lo que va a ser representado va a caer ahora fuera de la representación misma". (Foucault 1984b, 235).

Sin embargo, todos esos diminutos cambios que se dan en las empiricidades referidas, incluso por supuesto el paso de precepción a pedagogía, sólo es posible mediante una ruptura con el discurso anterior en donde la representación y la cosa representada, serán sustituidos por el análisis de la misma representación en una primera instancia desde la ideología (precrítica) y en otro momento por la crítica.

El análisis de la representación adquiere el carácter de ciencia de las ideas, es decir de ideología, que "debe de ser un conocimiento del mismo tipo que los que tiene por objeto los seres de la naturaleza, las palabras del lenguaje o las leyes de la sociedad." (Foucault 1984b, 236).

Dicho de otro modo, se requiere de un instrumento de análisis global que permita comprender al conjunto de relaciones y sus conocimientos, una especie de "saber de saberes". Aunque es claro que la ideología no va más allá de los límites del análisis de la representación.

La ideología no averigua sobre la génesis de tal o cual representación sólo se limita a enmarcarla dentro de sus posibilidades de existencia de acuerdo con el universo de representaciones presente.

El análisis ideológico, al igual que el crítico,² tan sólo pregunta por la relación entre las relaciones, es decir, por aquello que se da en forma universal, por el eslabón que las une y no por la representación en sí misma y sus propias leyes.

² "Por diferentes que sean por su forma, su estilo y su intención, la pregunta kantiana y la de los ideólogos, (al modo de Destutt de Tracy) tiene un mismo punto de aplicación: la relación de las representaciones entre sí. Pero tal relación lo que la fundamenta y la justifica es planteada por Kant en el nivel de la representación, ni siquiera atenuada en su contenido hasta no ser ya más, en los confines de la pasividad y de la conciencia, que pura y simple sensación; Kant plantea su pregunta en la dirección de lo que la hace posible en su generalidad. En vez de fundamentar el lazo entre las representaciones por una especie de excavación interna que lo vacía poco a poco hasta llegar a la pura impresión, lo establece sobre las condiciones que definen su forma universalmente válida. Al dar esta dirección a su pregunta, Kant esquivo la representación y lo que se da en ella, para dirigirse a aquello mismo a partir de lo cual puede darse toda representación, sea la que fuere. No son las representaciones mismas, según las leyes de un juego que les es propio, las que podrían desplegarse a partir de sí y por un sólo movimiento descomponerse (por el análisis) y recomponerse (por la síntesis): sólo los juicios de la experiencia o las verificaciones empíricas pueden fundarse sobre los contenidos de la representación. Cualquier otro enlace debe fundarse, si ha de ser universal, más allá de toda experiencia, en el a priori que lo hace posible. No se trata de otro mundo sino de las condiciones que permiten la existencia de toda representación del mundo en general." (Foucault 1984b, 237).

Sin embargo, es posible decir que entre el análisis ideológico y el crítico hay una separación fundamental. Mientras la ideología permanece en los límites de la representación como "la última de las filosofías clásicas", la crítica va más allá, pues le impone a la representación sus propios "límites de derecho", es, por así decirlo, un a priori que sale de la representación misma para imponerle una razón.

Lo anterior no significa que el análisis ideológico no imponga una razón propia a los eslabones de las representaciones sino más bien que esta razón ideológica, por llamarle de algún modo, procede como otra representación.³

A modo de ejemplo, frente al eslabón divino, la ideología opone el de la ciencia, un campo de representaciones que tienen sustento en el conteo de datos empíricos, en la inducción, en la suma de objetos.

La ideología busca adherentes, utopías e instrumentos. Quizá Comte sea el más digno representante de esta función ideológica que busca representar la nueva ciencia social en el terreno de la ingeniería y la matemática, se busca hacer del progreso y el orden, a través de la ciencia, la mejor representación posible de lo humano.

³ Para Foucault el problema de la ideología (en forma explícita) no representa ninguna preocupación, ni central, ni periférica ya que en toda su obra sólo dedica a ella unos cuantos párrafos. En cambio, otros autores como Althusser, se encargan de elaborar una minuciosa, extensa y profunda crítica a la ideología. Para Althusser (que escribe o recopila un conjunto de textos en 1965) el eje central de su preocupación epistemológica se encuentra entre la concepción ideológica y científica del joven y viejo Marx. Para Foucault, Marx "se sentirá como pez en el agua" dentro del positivismo, (vease Las Palabras y Las Cosas, Foucault 1984b, 256, obra escrita en 1966). En todo caso Foucault privilegia la cesura epistemológica en David Ricardo y no en Marx, al menos en lo que corresponde a la episteme clásica. No se preocupa por establecer las distancias entre ciencia e ideología, sino entre crítica e ideología, en este sentido lo que se puede pensar a manera de hipótesis en torno a Marx, desde el punto de vista de Foucault, es la presencia de una concepción precrítica y otra crítica en términos kantianos.

La crítica, por su parte, incide en los eslabones de la representación pero no busca en la experiencia o en el dato, sino en la razón misma. En la crítica, es un sujeto trascendente el que reflexiona sobre la posibilidad de los objetos, no son los objetos y sus conocimientos lo que hacen trascender.

Dicho de otro modo, la representación alude a un orden distinto de lo real, del cual nada sabemos, sólo accedemos a él, si lo construimos y lo conformamos en realidades (es decir, en símbolos).

Mientras la ideología se mueve y recoge de las relaciones entre las representaciones sus argumentos en contra o a favor, la crítica se sale del cuadro mismo de la representación, de sus límites, no se conforma con la redes establecidas entre los objetos y los sujetos de la obra, no le bastan sus argumentos, sus sentidos y entonces les impone una razón propia, una razón que hace de quien juzga, un sujeto externo, que no mira desde otra representación sino desde un a priori racional.

El análisis ideológico conduce a una metafísica dogmática y precrítica cuya única diferencia respecto a la época clásica anterior, es que se sitúa del lado de las empiricidades y por tanto produce su razón a posteriori, después de verificar.

El análisis crítico conduce a una metafísica del derecho, se coloca del lado del sujeto trascendente y por lo tanto produce su razón a priori, no requiere verificación. El silogismo práctico de hermeneutas y dialécticos, así como el método hipotético o el nomológico deductivo se aproximan en la época moderna a esta visión.

Y aunque los análisis ideológicos son precríticos en términos de ascendencia, no lo son temporalmente pues todavía hoy se anteponen a los críticos o se dan simultáneamente.

En conclusión:

a) En tanto la episteme clásica se fundamenta en el análisis comparativo que reconoce la existencia de un algo externo al discurso y busca representarlo, es decir, reconstruir a través de ciertos signos, todo un significado, utilizando la taxonomía, la mathésis y la génesis como instrumentos regulatorios del discurso, la episteme moderna se caracteriza por el análisis ideológico y crítico.

b) Por un lado, reconoce la existencia de objetos y se sitúa de su parte, como en el empirismo y por otro recurre al sujeto como algo trascendental, con una razón a priori, capaz de ubicarse fuera de las relaciones de la representación.

c) Tanto en el terreno de lo empírico como en el trascendental, los elementos normativos de dicha episteme son la organización, la función y la objetividad.

d) Puesto en forma simple, la episteme moderna recorre de lado a lado el ámbito de la episteme clásica, como ideología, fundando otras representaciones y como crítica abandonando la relaciones de la representación para fundar una razón aparte.

e) Sin embargo, ambas formas conducen a saberes metafísicos, pues por un lado se busca en los objetos, en lo real y por otro se investiga en la razón y en su ley. Metafísicos, porque se cree que los objetos tienen una existencia propia más allá del discurso o las palabras que los señalan o nombran, es como si la piedra nos dijera: !mírame aquí estoy soy piedra!, como si los objetos tuvieran existencia y relaciones propias al margen de quien los mira y nombra. Es como si la razón producto de sensaciones se pudiera liberar de ellas y en un acto simultaneo fundar apriorísticamente palabras y cosas.

3.2 ROUSSEAU COMO EJEMPLO DE LA PRACTICA DEL DISCURSO EDUCATIVO EN LA EPOCA MODERNA

La época moderna no inventó la pedagogía como concepto educativo desde el momento en que se encuentra en Vives, Comenio y De Gante, ni tampoco le hace desempeñar un nuevo papel, pues también la refiere a la relación enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo la ubica en otro terreno, ya no intenta mediante el acto enseñante hacer que los sujetos repitan el silabario de memoria, ni que los que no saben aprendan por imitación. De pronto la educación no se fundará en una pedagogía que prescriba un acto de comparación de objetos, ni se fundamentará en el esfuerzo por representar una determinada cosa.

La nueva **empiricidad pedagógica**, como práctica discursiva se revalorizará a partir de elementos nuevos tales como: las funciones, la organización y la objetividad.

Elementos nuevos no tanto por su existencia que, con justa razón, se puede afirmar que son tan antiguos dichos conceptos, como el de pedagogía; sin embargo al igual que en los ámbitos del trabajo, la vida y el lenguaje, dichos instrumentos regulatorios del discurso adquieren otra dimensión se presentan como los principales articuladores del discurso educativo.

Es pertinente aclarar lo anterior, pues hay quienes consideran que es en lo pedagógico en donde hay que encontrar las distintas rupturas en el análisis de la historia educativa (cfr. Zuluaga 1987), entre otras razones con el afán de construir una fundamentación sobre el objeto de estudio de esta disciplina. Sin embargo, lo pedagógico aparece como elemento articulador del discurso educativo, sólo hasta la época moderna.

Como ya se ha dicho, el término **pedagogía**, existía desde antes, pero ni era la palabra fundamental, ni conformaba enunciados articuladores de todas las prácticas discursivas referidas a la educación. Es como la palabra vida en biología o trabajo en economía; como términos es remota su existencia pero como elementos articuladores de una práctica discursiva son sólo posibles en la época moderna. La palabra pedagogía en educación es rastreable desde la antigua Grecia hasta nuestros días, pero de ahí a suponer que es y ha sido la palabra aglutinadora de las prácticas discursivas de la educación es otra cuestión.

Por otra parte también cabe aclarar que se considera como práctica discursiva a la educación y no a la pedagogía (la pedagogía es un elemento de las prácticas discursivas de la educación y no a la inversa) por el tipo de búsqueda que nos planteamos, es decir, una genealogía.

Se parte de la educación como una preocupación muy actual del pensamiento que se deposita a través de los distintos sedimentos de la historia. Interesa hacer una reconstrucción de tipo arqueológico para encontrar la verdad de dicho discurso en cada época, en particular la moderna. Creemos que en la historia han aparecido ejes centrales en donde el pensamiento ha hecho girar su atención, algunos de ellos son: la sexualidad, la enfermedad, la locura, la vida, el crimen, la economía, la religión, el lenguaje, etc.

Se trata de abordar en este trabajo lo educativo pero no dentro de todo lo que podría abarcar el término, sino como se ha visto en la época clásica, como precepción, y en la época moderna, como pedagogía.

En la época moderna la educación adquiere en sí misma sentido, se trata de disciplinar el cuerpo de acuerdo a las nuevas necesidades de cierta higiene, de tiempo escolar, todo está asociado con los propósitos específicos del saber. Se podrá

decir que estas exigencias y otras más siempre han sido planteadas por la educación, sin embargo nunca articuladas por el saber mismo de lo humano.

Los objetos empíricos enseñan, educan, a través de ciertos saberes el cómo, el dónde, el cuándo, el para qué y por qué de la enseñanza.

La escuela no será más un lugar cualquiera, tendrá dimensiones, aire, luz, disposiciones de objetos y personas de cierto modo y no de otro.

El maestro lo será por su conocimiento, por su título o experiencia, tal y como lo manda la nueva ciencia de la educación.

El alumno será concebido en su puerilidad, pero no al estilo de Vives, no en sentido religioso, católico o espiritual, sino por las características propias de su desarrollo biológico y social.

El saber será objetivo: relacionará las cosas con conceptos de acuerdo a la experiencia propia del conocimiento.

Las buenas costumbres no sólo serán eso, además deberán ser entendidas como higiénicas y socializadoras, se remitirán a sus funciones biológicas, fisiológicas y sociales. La educación será un acto público⁴ (en sentido civilizatorio), no privado.

⁴ Cuando decimos acto público, no se desconoce que desde épocas anteriores la educación era concebida como pública, lo que aquí se afirma es que hay una gran distancia entre lo público de la época clásica y lo público de la moderna. En el primer caso, se refiere a que podían y debían asistir a las escuelas públicas los del pueblo, todos, aunque las estrategias y tácticas disciplinarias entre otras cosas estaban sujetas a dominios privados. En el segundo caso lo público pertenece al ámbito del Estado, de lo social, de la política y de la ciencia.

A finales del siglo XVIII surgen cambios en la organización de la enseñanza, la precepción interesada en mostrar el orden clasificatorio de la época clásica a partir de la imitación es desplazada por el interés en la experiencia.

Si en el Renacimiento el eje central de la enseñanza lo constituye la memoria y en la época clásica la imitación; para la moderna lo será la experiencia.

No se trata de que las otras formas en que se centran las prácticas discursivas desaparezcan, éstas permanecen aún, pero ahora la experiencia objetiva determinará el carácter, ya no la signatura divina o la representación.

No se buscará hacer de la enseñanza un instrumento para desentrañar las similitudes (aemulatio, convenientia, simpatía y analogía) entre las cosas. Tampoco se pretenderá que los objetos, lo que hay en ellos, o se imagina, sea develado a la mirada.

Con la enseñanza moderna se inaugura un régimen en donde el discurso sobre la observación y la práctica, sobre la razón y la experiencia, tiene que ver con el nuevo trato que se otorgará a los cuerpos; con una disciplina que se puede denominar como militarmente industrial; con un orden dispuesto a producir sujetos productivamente útiles.

Es la primacía, el privilegio de la razón instrumental la que viene a desplazar el infinito e innagotable cuadro de la representación clásica.

Según D'Alembert estaban establecidas las reglas de la inteligencia y el alma, quedaban por instituirse las del cuerpo.

"En general se puede dar el nombre de arte a cada sistema de conocimientos que es posible reducir a reglas... Pero así como existen reglas para las operaciones de la

inteligencia o del alma también hay para las del cuerpo."
(en Manacorda 1987, 378).

Se ha modificado la relación entre el súbdito instruable y el preceptor, entre los contenidos y el espacio físico para la enseñanza.

Se pasa del ser, del súbdito, al niño; del preceptor al maestro como pedagogo⁵; de la instrucción doctrinaria, a la didáctica científica; y del claustro, al aula.

Mientras el preceptor del siglo XVIII observa sujetos que se corresponden con un orden taxonómico definido por la superficie visible de su piel, su ropa, sus costumbres, el maestro como pedagogo, observa niños, sujetos completos, no en vías de constitución, o en todo caso en camino a desarrollarse, para convertirse en hombres⁶.

El maestro no dicta preceptos, expone conceptos, que en general deben ser demostrados empíricamente, es decir, dados a la experiencia. El maestro debe ser visto como el transmisor con

5 No se trata de que el maestro supla o se cubierta en pedagogo, sino más bien en transmisor de un saber, de un discurso y lo que éste implica. Es el maestro como trasmisor del saber científico pedagogizado, es decir, un saber circunscrito por las reglas de la pedagogía moderna.

6 A Michelet se debe la idea del descubrimiento que hace el hombre de sí mismo, en el Renacimiento. Sin embargo, cuando Foucault, (y aquí en este trabajo), se refiere a que el hombre aparece en las postrimerías del siglo XVIII y no antes, lo hace en forma muy distinta a Michelet. Para este último, el hombre aparece diferenciado de las demás cosas de la naturaleza, aparece dotado con la capacidad de dar composición a los demás seres que lo rodean, de encontrar, a través de la signatura divina o en una época posterior (clásica), del universo de la representación, un vínculo con dios. Sin embargo, para Foucault, el hombre de finales del XVIII no sólo reconoce lo anterior, sino que lo niega, se deshace de dios, para dar cuenta de las cosas del universo, por primera vez ya no lo necesita más. El hombre adquiere conciencia de su ser trascendental y empírico; de su pensamiento y de su existencia; de su historia, de su origen y su retorno. El hombre aparece, no sólo distinto a lo demás, sino como fuente creadora y objetivadora de las ideas y las cosas, y por tanto de él mismo. Es dentro de este contexto que aparece la noción de niño, noción que sería insostenible sin la de hombre.

saber pedagógico, como profesionista, adscrito a una disciplina, a una ciencia.

"Yo más bien llamaré ayo que preceptor al maestro de esta ciencia porque no tanto es su oficio intruir como conducir. No debe dar preceptos debe hacer que los halle su alumno" (Rousseau 1982, 14).

La enseñanza se reorganiza a partir de cuatro elementos: maestro, alumno, saber y aula.

Cuatro elementos que están vinculados a funciones: la función del aprendizaje, que a su vez estará ligada a la de enseñanza, que por su parte remitirá a otras tres, la de la memoria, la imitación y la experiencia.

Del mismo modo, dichas funciones entrarán en relación con las de disciplina, higiene y entrenamiento físico.

Todo lo anterior adquirirá sentido si se vincula con los objetivos de la educación, de crear sujetos con conocimientos científicos, física y mentalmente capaces de utilizarlos productivamente.

Como diría Pestalozzi:

"Lo más importante no es el conocimiento de determinadas propiedades y de relaciones entre formas y números determinados, sino la exactitud del pensamiento lógico y la capacidad de descubrimiento." (en Manacorda 1987, 413).

Todo ese cuadro funcional de la educación moderna, está relacionado con la organización interna del aparato escolar y señala la existencia del niño.

Se hacía necesaria una noción de pavidos que ordenara en forma distinta la enseñanza, se requería un infante acorde con las nuevas positivities de vida, trabajo y lenguaje.

Frente a la idea de niños convertidos en "lanzas y escudos para defender la iglesia de Dios", (cfr. Manacorda 1987, 318) Rousseau propone la educación como un instrumento que debe ser apropiado a quien lo use y dirigido a propósitos muy distintos: "Afronta por primera vez sin prejuicios el problema considerándolo 'desde la parte del niño', que no es solamente un hombre in fieri, sino precisamente un niño, ser perfecto en sí. Digámosle en ...el Emilio: (cfr. Manacorda 1987).

"No se conoce para nada la infancia; en base a las falsas ideas que se tienen, cuanto más se va adelante más se equivoca. Los más sabios apelan a lo que los hombres sabios consideran importante sin tener en cuenta lo que los niños son capaces de aprender. Buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar en lo que es antes de ser hombre. He aquí el estudio al que sobre todo me he dedicado, a fin de que, aunque todo mi método resultara quimérico y falso, se pudieran siempre aprovechar mis observaciones. Puede ser que vislumbre bastante mal lo que se debe hacer; pero creo haber detectado bien el sujeto sobre el que se debe actuar. Empezad pues, por estudiar mejor a vuestros alumnos; ya que seguramente no los conocéis bien..." (Rousseau en Manacorda 1987, 381-382).

Dicho en otros términos, lo que hace Rousseau es poner al niño en relación al hombre, establece que hay una diferencia, pero ¿cuál es esa cosa que lo distingue del hombre adulto? Que tiene funciones y órganos propios, que es un 'sujeto' en relación a unos objetos, que tiene una especificidad propia, una centralidad en el acto educativo como niño (y no como adulto en estado impuro).

Rousseau observa, descubre un sujeto, lo describe, lo compara, lo analiza en su propia condición de ser humano, no es más un adulto en ciernes lo que el ve. A diferencia de la época anterior el reconoce una especificidad en el niño, así como el médico lo hará en el enfermo, o la ley la encontrará en el criminal.

Rousseau niega los principales aspectos de la educación tradicional y se plantea con base en la pedagogía:

"el derecho a la felicidad, el derecho a la ignorancia de las cosas inadecuadas para el niño, el rechazo al método catequético, la exclusión de estudios especulativos, la necesidad de enseñar no muchas cosas, sino cosas útiles, y no las ciencias sino el gusto por cultivarlas; la condenación de los libros, 'triste tortura' para la edad infantil, cuyo abuso mata la ciencia; la apelación constante a la naturaleza como maestra de Emilio y de su pedagogo; el aplastamiento de los estudios de historia, de filosofía, de moral...". (en Manacorda 1987, 382).

Educar no será referir un conjunto de preceptos a los súbditos instruibles, sino relacionar lo visible con lo invisible es decir, la naturaleza de las cosas, incluyendo la del propio hombre, (visibles), con las funciones y su organización, (invisibles), todo lo anterior al servicio de un mundo práctico, instrumental y utilizable.

"La educación es efecto de la Naturaleza, de los hombres, o de las cosas. La de la Naturaleza es el desarrollo interno de nuestras facultades y nuestros órganos; la educación de los hombres es el uso que nos enseñan éstos a hacer de éste desarrollo; y lo que nuestra experiencia propia nos da a conocer acerca de los objetos cuya impresión recibimos, es la educación de las cosas." (Rousseau 1982, 2).

Por último, cabe recordar que la nueva empiricidad pedagógica está profundamente ligada al lenguaje y que si éste tuvo serias modificaciones, éstas no fueron impuestas de modo total en lo que podríamos llamar prácticas no discursivas de la educación, pues es sabido que a la fecha existen un número importante de actividades escolares que aún recurren a métodos propios de otras épocas, sin embargo, la episteme dominante es la moderna y es lo que en realidad constiuye la columna vertebral de las relaciones tanto en el terreno de las prácticas discursivas y como en el de las no discursivas.

El discurso pedagógico moderno se constituye sobre la base de un conjunto de enunciados que dan cuenta de las reglas y prescripciones de toda una época, algunos de ellos conocidos y utilizados en épocas anteriores, tales como la obligatoriedad en la asistencia escolar, la imitación, la disciplina y otros no tan frecuentemente referidos, como experimentación, normalización o el trabajo productivo asociado a la educación.

"El verdadero estudio nuestro es el de la humana condición...Por eso la palabra educación tenía antiguamente otra significación que ya se ha perdido, y quiere decir alimento. *Educit obstetrix*, dice Varrón: *educat nutrix*, *instituit paedagogus*, *docet magister*⁷. Educación, institución e instrucción, son por tanto tres cosas tan distintas en su objeto, como nodriza, ayo y maestro. Pero se confunden estas distinciones; y para que el niño vaya bien encaminado no debe tener más que un conductor." (Rousseau 1982, 5).

El hecho de que una serie de enunciados fueran constitutivos de determinados acontecimientos discursivos anteriores o pertenecientes a otras estructuras epistémicas no afecta la composición de la nueva episteme.

⁷ "Saca a la luz la partera educa la nodriza, instituye el ayo, enseña el maestro. Non Marcell. (Rousseau 1982, 5).

Tómese el caso del reconocimiento del otro; la educación renacentista basaba su discurso en la semejanza, que como se ha visto involucraba cuatro categorías de análisis y el sello divino. Dichas categorías ordenatorias están presentes en la memoria como instrumento central para la enseñanza de esa época.

Lo otro quedaba registrado en la memoria, pero no como un algo ajeno o distinto, sino dentro del discurso de la mismidad, en donde lo otro, es tan sólo una abertura, un distanciamiento del discurso con relación a los objetos, siendo estos últimos algo así como un espejo que refleja y hace circular un mismo discurso que sólo encuentra reposo por la signatura divina.

Por otro lado, una de las palabras constitutivas de enunciados en la época clásica, con relación a la educación es imitación. Pero también es innegable que en esta época y en el terreno de la misma práctica discursiva que analizamos, persiste la palabra memoria, sin embargo, ésta aparece vinculada y sujeta al orden discursivo clásico, que por supuesto ubica semejanzas, pero que a diferencia del Renacimiento estas similitudes, separan entre el discurso y las cosas.

En la época moderna las cosas no serán más un mero reflejo del discurso, sino que tendrán un orden propio, ajeno a las palabras. Tampoco el propósito fundamental de la imitación será el de excitar, mediante el alejamiento de las cosas, la representación total de una época, es decir, el universo de todo lo posiblemente imaginable en correspondencia con una taxonomía, una mathésis y una génesis, como en la época clásica; sino, articulado por la organización, la función y la objetividad; la imitación será resignificada como experiencia, como vía de acceso al concepto, a la realidad misma del objeto, será una educación racional, que dé al hombre "la honra de servirse a sí propio". "La obra maestra de una buena educación es formar un hombre racional." (cfr. Rousseau 1982).

3.3 RUIZ Y LA PRACTICA DEL DISCURSO EDUCATIVO MODERNO EN MEXICO

Lo que la memoria y la imitación representan para sus respectivas épocas, la experiencia lo es para la época moderna.

Como se ha señalado en el apartado anterior, los términos memoria e imitación estaban sujetos a ciertas prácticas discursivas, e incluso servían como elementos articuladores del discurso educativo de manera primordial. En el Renacimiento lo fue la memoria y en la época clásica la imitación. Es indudable que dichas palabras como regularidades discursivas seguirán presentes a lo largo de la época moderna, sin embargo su papel será muy distinto, estarán sujetas a la experiencia, en un primer término y posteriormente a la razón y la crítica.

A) MEMORIA E IMITACION

LA ESCUELA LANCASTERIANA: ¿UN DISCURSO MODERNO?

Las escuelas lancasterianas hacen su aparición en México durante la segunda década del siglo XIX, apenas veinte años después de la publicación de las primeras experiencias en Europa.

En 1797 Bell publica su primer libro "An experiment in education", y Lancaster en 1803, publica su obra "Improvements in education". Los propósitos de dichas experiencias eran: lograr que las personas se instruyeran así mismas, disminuir los gastos en la educación, reducir la necesidad del maestro y atender a las clases populares, lo anterior se lograría a través de la exaltación del método experimental encaminado a acelerar el progreso, contra los sistemas tradicionales:

"como el sistema copernicano respecto al tolemaico, como la filosofía moderna experimental, respecto a la antigua e

hipotética, (así como) "... la relación especial de algunos experimentos prácticos que conducen a este objetivo." (Manacorda 1987, 404).

Sin embargo, la experiencia lancasteriana no representa solamente un método didáctico, es ante todo una rápida respuesta política, frente al surgimiento de un mar discursivo distinto que refiere a la vida y el trabajo.

En México la enseñanza mutua fue bien acogida, pues además de constituir una punta de lanza ante el viejo discurso de la dominación española, representaba la posibilidad de constitución de un nuevo sujeto, adecuado a las expectativas de progreso y modernidad.

A pesar del énfasis hecho en la experimentación, la enseñanza mutua no logró mucho en tal sentido, pues en general se utilizaban procedimientos que hacían reproducir sonidos y signos sin que estos alcanzaran "una verdadera educación ética y estética".

Tal y como lo afirma Rébsamen:

"Lo que el maestro enseña al monitor, dice, antes de principiar clases, el monitor lo repite fielmente como loro, y hace que otro tanto hagan sus discípulos... En vano se busca aún en asuntos muy elementales v. gr., en el cálculo, alguna explicación del por qué, de tal o cual operación; todo se reduce a un mecanismo muerto." (en Larroyo 1986, 233).

Ocupémonos por un momento de lo que sucedía en el espacio de la enseñanza lancasteriana:

"ORDENES PARTICULARES

Para hacer cesar la marcha y obtener completo silencio. -Un silbido prolongado. A esta señal todos se detienen, permaneciendo en el silencio más profundo.

Para hacer continuar una marcha interrumpida-. Dice el maestro:- ¡Continuar!. Los niños se ponen otra vez en marcha.

Para hacer cesar el estudio de cualquier materia y pasar a otra. Dos silbidos prolongados. Para que los niños saluden cuando visiten la escuela autoridades ó personas distinguidas. -Tres silbidos-. Al oír el primero todos los niños suspenden el trabajo: al segundo, si están en los bancos se levantan, si en los semicírculos, se vuelven. Al tercer silbido saludan respetuosamente y aguardan la voz de continuar para volver á emprender su ocupación." (Larroyo 1986, 233).

Una innovación importante que no puede soslayarse es la apropiación o reconocimiento del espacio educativo, el aula, se puede hablar de toda una tecnología adecuada a los propósitos de la enseñanza.

Para los niños recién incorporados existían grandes cajones con arena para trazar las letras con varitas, los más adelantados usaban pizarras para escribir, había un instrumento denominado "telégrafo" que consistía en un palo con una placa en la que de un lado aparecían los números del uno al ocho que indicaban la clase; y del otro lado las letras "EX" para examen. (cfr. Tanck 1984).

"Cuando el preceptor volteaba la placa de su telégrafo y ponía 'EX' todos los instructores hacían lo mismo en su telégrafo colocado en un agujero de cada mesa, y los alumnos tenían que presentar sus pizarras para ser inspeccionadas y corregidas." (Tanck 1984, 232-233).

El método consistía en memorizar imágenes rápidamente y reproducirlas en la arena o en las pizarras; al imitar y responder con una disciplina sincrónica a los monitores. Pero la experimentación o cuestionamiento de los contenidos era nula, se experimentaba, eso sí, con la rigurosa disciplina del método mutuo, pero esta disciplina, no era suficiente a los propósitos de la modernidad.

"En cuanto a la disciplina, era excelente; pero tan sólo en apariencia. El maestro, con su Estado Mayor de monitores, consiguió perfectamente mantener el orden material durante las clases; pero el fin supremo de la disciplina escolar, que lo constituye una verdadera educación ética y estética, que consiste en que los niños aprendan a gobernarse a sí mismos, no pudo ciertamente lograrse por el abuso sistemático de premios, faltando el factor más importante: la dirección de un maestro cariñoso y verdadero psicólogo... Los monitores investidos del mando en una edad precoz, se enorgullecían, se volvían déspotas para con sus compañeros de escuela y hasta para con su familia...

Como no entendían el espíritu de lo que tenían que enseñar, se apegaban a la letra, debilitaban en los niños todo sentimiento de independencia, de carácter, existiendo una obediencia ciega. El lujo de premios que se empleaba en vez de despertar una noble emulación, sólo originaba la codicia de unos, produciendo el completo embotamiento de otros." (Rébsamen en Larroyo 1986, 233-234).

Como bien dice Rébsamen, la disciplina era aparente, pues los propósitos de la pedagogía moderna eran que los niños "aprendieran a gobernarse a sí mismos". Ya no se trataba de que los cuerpos se apegaran a los significantes, (a las letras), sino que los niños pudieran tener carácter, independencia, ¡Sapere

aude!, como diría Kant, tener valor de servirse de su propia razón^o.

"Esta rigurosa disciplina de inspiración entre militar e industrial se acompaña de un sistema continuo de valoración del aprovechamiento y de la conducta;... la valoración comporta el incesante cambio de lugar de los alumnos en las bancas de su división, o el paso de una división a la otra: '... si un escolar comete una falta, cede su lugar a aquel situado detrás de él que lo corrige, y así el más hábil viene a colocarse en primer lugar... De esta manera el que avanza pasa siempre adelante al frente de la división y quien desciende pasa hacia atrás... El niño que durante algún tiempo ha ocupado el primer lugar de la clase pasa al último lugar de la clase superior... Por otro lado, el que no hace progresos suficientes, desciende al primer lugar de la clase inferior.'" (Manacorda 1987, 408-409).

Es sin duda, un riguroso sistema escalafonario, pero que permanece en el terreno de las apariencias de lo visible, no ha logrado penetrar en la voluntad de los niños, tan sólo los ordena y jerarquiza pero, apesar de sus limitaciones, permite algunos de los propósitos más importantes de la época moderna.

El proyecto educativo mutuo logra dos de los ideales centrales de la época moderna, el panóptico y la panpedia, pues "El maestro está en el extremo de la sala sobre una silla alta. Vigila toda la escuela, y más especialmente a los monitores." Lograba "instruir hasta mil alumnos con un maestro" y "presenta los

^o Es importante señalar cómo se establece un contacto muy claro entre los postulados generales de la Ilustración y los de la educación, en particular cabe recordar aquí cuál era la definición que el propio Kant hacía de dicha cuestión:

"La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad.

La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro... ¡Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración."

Kant 1784, ¿Qué es la ilustración?.

medios más convenientes y económicos para dar instrucción elemental y oportuna a las clases inferiores... tanto que puede considerarse justamente como una de las más útiles invenciones modernas." (cfr. Manacorda 1987, 406).

La enseñanza mutua y simultánea es a la vez un espacio expofeso de confinamiento y reclasificación constante:

"Es un único y gran local, cuyo modelo ideal consta de tres grandes naves divididas por columnas, a lo largo de las cuales se disponen en cuadrado las bancas de las diversas clases, los alumnos, que se sientan el uno junto al otro según el mérito y el aprovechamiento, son confiados a los monitores." (Manacorda 1987, 406).

A pesar de las bondades ofrecidas por el método mutuo, para las necesidades de la nueva época, el mecanismo y la disciplina militar distaban mucho de la pretensión pedagógica de ubicar la memoria y la imitación no sólo en la superficie de los individuos, sino en toda la profundidad de su espesor corporal y psicológico.

Se requería, pues, de otra escuela y de otro maestro para lo cual era necesario reconocer como lo hace en 1875 Díaz Covarrubias que:

"El sistema general de enseñanza en la escuelas primarias de la República, es el mutuo y simultáneo, que por sus ventajas, universalmente reconocidas ha llegado a ser el predominante, para esta enseñanza, entre casi todos los pueblos cultos. Tal sistema, con el que se consigue multiplicar al maestro, que no podría dedicarse a la enseñanza individual de cada alumno, logra poner en contacto las inteligencias de los educandos para iluminarlas unas con otras, propagar más rápidamente las ideas del profesor, animar a los niños con la emulación de ser alternativamente maestros y discípulos, y por último, clasificarlos en diversas

secciones según su grado de adelanto... No puede decirse que el sistema mutuo y simultáneo esté planteado con perfección... se notan desde luego dos vacíos de la más alta importancia... es el primero la falta absoluta de educación corporal... (y el segundo) ... es la falta de métodos lógicos para la enseñanza de las diversas materias y propios para desarrollar la razón y hacer duraderos los conocimientos adquiridos."(Díaz Covarrubias 1875, XXIX-XXX).

Se observa, en el discurso de la época, la valoración que se hace de la rapidez y la eficiencia con que la **escuela mutua** atiende la enseñanza, sin embargo, la época moderna que efectivamente basa la necesidad de la educación en vistas a un futuro mejor y a una utopía social, (a diferencia de la instrucción tradicional que busca en un paraíso anterior y posterior), requiere de algo más que eficiencia, que beneficios cuantitativos; necesita conformar una identidad colectiva que asuma íntegramente, (interior y exteriormente) los postulados modernos. Y eso sólo será posible, con el ejercicio físico y la experiencia lógica del conocimiento.

Se pretende una disciplina que vaya más allá del aula, que sea útil, que conforme un sujeto activo en sociedad y no sólo por imitación y en las bancas de las escuelas, sino por experiencia propia, por auto-convencimiento.

La memoria y la imitación sólo tendrán sentido en la medida que adquieran un carácter de auto-control, de conciencia crítica, de dinámica corporal.

Frente a la disciplina y el orden de las escuelas mutuas que en realidad, salvo contadas excepciones, no eran sino la "aglomeración desmedida de niños", obligados a permanecer entre 6 y 8 horas diarias por mañana y tarde, en una absoluta quietud corporal y trabajando intelectualmente sobre libros, pizarras o en semicírculos, frente a cuadros o carteles pegados en la pared,

niños para los que estaban estrictamente prohibido hacer otros movimientos que no fueran los reglamentarios, en donde rara vez los maestros se cuidaban de exigir a los niños el aseo de su calzado, su cuerpo o su ropa, "toda aquella edad de movimiento, de actividad, de incremento físico, sometida a la inacción de la realización de un mismo e ininterrumpido trabajo agotador", no era otra cosa que el conjunto de una "educación infanticida." (cfr. Díaz Covarrubias 1875, XXXII).

Lo que interesa de ahora en adelante es tener un cuerpo saludable, higiénico y útil a la sociedad; el espíritu pasa a un segundo plano: de ser el espíritu continente a contenido por el cuerpo.

Como se podrá observar la educación lancasteriana aparentemente estaba ligada con los nuevos propósitos de la modernidad, sin embargo, esto no era así, se requería de reglamentos y disciplina, como se verá más adelante, pero no como objetivos en sí mismos, sino tan sólo como vehículos.

La intención de la época es mejorar la raza ya que esto es posible con las nuevas ciencias:

"La educación del cuerpo, quizá más que la del espíritu tiene una época propicia que si no se aprovecha es casi irreparable. La niñez y la juventud son la época del cultivo de la raza humana que, como todas las especies de animales y aun puede decirse, como todos los seres vivientes, es susceptible de mejoramiento por medio de la higiene y la conveniente observancia de todas las leyes de la organización... La ley del mejoramiento de las razas es una verdad fisiológica bien demostrada ya la zootecnia es hoy una ciencia de fundamentos positivos y de previsiones (sic) seguras." (Díaz Covarrubias 1875, XXXII-XXXIII).

La idea de la escuela como campo de cultivo y de tratamiento adecuado e higiénico de los niños tiene un vínculo muy estrecho

con el reconocimiento de la vida y el trabajo, se pretende mantener al cuerpo sano y útil, tal, y como si éste fuera un estuche o instrumento diseñado para salvaguardar el espíritu, ya que " si se quiere que se ejerzan bien las facultades del espíritu, es preciso mejorar su instrumento que es el cuerpo." (cfr. Díaz Covarrubias 1875).

Se requiere en suma, de todo un desarrollo de actitudes y aptitudes gimnásticas en los jóvenes alumnos. Lo que se busca lograr es que el niño desee asistir a la escuela, que encuentre en ella un espacio de satisfacción y placer aprendiendo una disciplina corporal que lo haga más útil para su desempeño posterior.

Poco a poco la escuela se va convirtiendo en un aparato para transformar el deseo de saber, de leer, de escribir, en un deseo de conformación, de normalización, de adecuación a las normas escolares. Es de este modo que la imitación se transforma en reproducción, se desea no sólo imitar como en la época anterior sino reproducir la imagen del otro, de ser socialmente productivo y aceptado, ir a la escuela por decisión propia, o al menos por decisión de los padres.

Este deseo que se hace acompañar de la obligatoriedad, que a diferencia de otras épocas, como en la conquista o el virreinato en donde la educación era obligatoria, nunca se pensó, por ejemplo, de que el indio, además de estar obligado a aprender, también lo estuviera a desearlo.

Curiosa relación ésta donde, como dice A. Querrien : "El esclavo estaba obligado a trabajar y a reproducirse, pero no estaba obligado a desear hacerlo, a hacer siempre más como el proletario moderno." (cfr. Querrien 1979).

La imitación aparece como una función central dentro del orden pedagógico, es una función que posibilita la reproducción del

orden social, sin ella, la escuela perdería una de sus funciones orgánicas esenciales.

Pero así como esta calistenia se considera como indispensable para la nación mexicana, para su desarrollo y progreso, se hace necesaria la aplicación de métodos lógicos para la enseñanza de las diversas materias propias para desarrollar la razón y hacer de la educación un bien durable y no perecedero como hasta entonces lo era.

La crítica a la memoria, a los métodos mnemotécnicos no se hace esperar:

"En nuestras escuelas primarias todo el aprendizaje está encomendado a la memoria. En la gramática, en la aritmética, en la geografía etc., se enseñan palabras, antes que ideas, reglas abstractas antes que ejemplos, máximas antes que experiencias, definiciones antes que objetos." (Díaz Covarrubias 1875, XL).

El método correcto para enseñar al niño, dice Díaz Covarrubias, es el de la percepción ya que es la forma natural mediante la cual los niños aprenden.

"El niño durante sus primeros años comienza a adquirir ideas por medio de objetos que hieren sus sentidos. En ninguna otra época de la vida del hombre es quizá tan cierto el profundo axioma de Aristoteles: 'nihil est in intellectu quod prius fuerit in sensu', axioma que aún cuando anatematizado y tachado de materialista por algunas filosofías metafísicas, renace y se confirma en las teorías modernas..." (Díaz Covarrubias 1875, XLII).

La abstracción existe o se forma sólo como resultado de la observación de los hechos u objetos. "Es muy difícil que la

memoria guarde lo que no comprende." (Díaz Covarrubias 1875, XLII).

"La memoria es la facultad en cuya vida nuestros estados de conciencia pasados se reproducen en ausencia del excitante exterior que los produjo anteriormente." (Ruiz 1900, 44).

Es en este y sólo en este sentido, que la memoria adquiere una función principal en la pedagogía moderna, no como instrumento de aprendizaje fundamental, sino como una especie de depósito, en relación orgánica con la imitación y la experiencia; que guarda lo que previamente ha sido percibido por los sentidos y luego racionalizado en forma abstracta, es decir primero en la percepción y luego en la reflexión y el análisis comparativo.

"De qué serviría por ejemplo, hacer aprender a un niño la definición de lo que es la elasticidad, de lo que es cristalización, si no ve un cuerpo que tenga esas cualidades. Conservará, es posible la definición en la memoria; pero no la comprenderá hasta que, observe prácticamente el hecho." (Díaz Covarrubias 1875, XLIII).

Como se ve, la memoria adquiere relevancia sólo en la medida en que se refiere a un hecho práctico objetual, en tanto es sólo palabras no importa, adquiere relevancia en la medida que describe las cualidades y formas objetuales de la experiencia.

En conclusión:

a) La escuela lancasteriana parece establecer el corte entre la educación virreinal y la moderna no sólo porque coincide con el fin de la dominación española en México, sino porque recupera una serie de métodos propios de otras actividades como lo es la producción industrial y la disciplina militar.

b) La idea de eficientar la tarea educativa y de adecuarla al régimen social, no sólo en un sentido productivo, sino también público, no formaba parte de la episteme anterior.

c) Si bien se puede afirmar que la educación mutua y simultánea no corresponde plenamente con las reglas epistémicas de la modernidad, tampoco es fácil ubicarla en el periodo anterior, es un espacio de transición, (o incluso un remanente sui generis de la episteme anterior) tal y como se da en otras prácticas discursivas.

d) Lo anterior plantea que hay un espacio significativo entre prácticas discursivas y no discursivas que pone en tensión las regularidades epistémicas, cuestión que ya fue referida en cuanto a la aparición de la episteme clásica en la Nueva España, en particular en relación a las prácticas discursivas de la educación.

e) Memoria e imitación, son dos palabras que han venido girando en torno a la educación, son constitutivas cada una y según su época, de enunciados propios. Como se ve no tiene sentido buscar su significado único, como tampoco lo tiene dedicarse a interpretar infinitamente lo que alguien quiso decir con memoria o imitación. Lo que propone el método arqueológico, es insertarlas a cada una en el lugar que le corresponde de acuerdo con la normatividad discursiva de cada época, averiguar su significado en su horizonte epistémico.

f) Así como en el Renacimiento la memoria y la imitación se juegan en el terreno de la signatura divina y la circularidad del discurso; en la época clásica, en la representación del pienso y el existo; en la modernidad, lo hacen en el terreno de la razón empírica, de la ideología y la crítica.

B) LA ANALITICA DE LA EXPERIENCIA

En el prólogo de su "Tratado Elemental de Pedagogía" (México, 1900), Ruiz, dice que el objetivo general de su trabajo es:

"...por su propia naturaleza orgánico, encaminado á enseñar, modificar y uniformar nuestro sistema docente, merced á determinado caudal de preceptos obtenidos en el atento estudio de los maestros europeos y americanos, y en la propia observación y personal experiencia, todo con el objeto social y patriótico de honrar á nuestro amado país y contribuir al progreso efectivo de la enseñanza esencialmente nacional." (Ruiz 1900, 3).

En su propósito por establecer un sistema uniforme de enseñanza rigurosamente apegado a una serie de principios fisiológicos, psicológicos, lógicos y morales de carácter general, así como a una metodología, organización, disciplina e higiene escolar de la educación, Ruiz mostró las normas a las que debería estar sujeta la experiencia, liberándola, por así decirlo, del papel de circunstancia contingente de la enseñanza, para proyectarla, más acá de toda memorización o imitación eventual, en el campo de la relación entre teoría y práctica.

El vínculo interno que relaciona los enunciados constitutivos de la práctica discursiva de la educación moderna no se debe a la eficiencia de la memoria o la imitación ni a su presencia regular en el discurso educativo, sino a las funciones que en el cuerpo desempeña cada una con relación a la otra y a las demás funciones.

Se trata de unificar los conocimientos teóricos y prácticos ya que hasta entonces, según lo entiende Ruiz, estaban disociados lo que dificultaba que la enseñanza fuera percibida como algo integral y no sólo como educación o instrucción. "Enseñar una cosa

es hacerla comprender, ó poner al que la aprende en aptitud de practicarla." (Flores en Ruiz 1900, 9).

Por lo tanto, enseñar es educar e instruir simultaneamente.

"La educación es el perfeccionamiento de las facultades, realizado artificial y deliberadamente." (Flores en Ruiz 1900, 10). Son las facultades las que vendrán a desplazar a la memoria y la imitación como elementos sustantivos de la educación, en todo caso, memoria e imitación serán, a partir de ahora, facultades asociadas a órganos del cuerpo.

"la pedagogía está constituida por un conjunto de reglas, fundadas principalmente en la Fisiología y la Psicología cuyo objeto es perfeccionar artificial y deliberadamente las facultades humanas é inculcar conocimientos evocables a voluntad, todo lo cual puede expresarse así: Pedagogía es el arte científico de enseñar." (Ruiz 1900, 10).

La organización de la enseñanza se convierte así, en algo abstracto, "en un arte científico", ligado a las facultades del cuerpo, que es recorrido por una mirada analítica que fija su atención en los órganos

"En todas las operaciones intelectuales hay siempre dos hechos que, aunque simultáneos é inseparables, son, sin embargo del todo diferentes. El primer hecho consiste en el ejercicio que hacen los órganos que intervienen, y el segundo, en la retención efectuada." (Ruiz 1900, 15).

Mientras que para el análisis clásico los órganos del cuerpo eran definidos conjuntamente por su conformación y función en su doble juego; por un lado, el papel que representaban como órganos, como por ejemplo, el de la audición y por otro lado, por su estructura morfológica (forma, tamaño, disposición, y número) ambos expresaban en forma independiente una determinada afinidad,

"el primero enunciaba lo utilizable, el segundo lo identificable." (Foucault 1984b, 259).

Ruiz ve algo distinto en la anterior conformación y somete ambas cuestiones a la función. Los órganos siguen existiendo, pero valen, por así decirlo, no por lo que representan en el rango de su utilidad o identidad sino por la función que se les asigna.

Un rasgo característico de la escuela antigua era la acumulación de conocimientos como objetivo de la enseñanza. La escuela moderna eleva a primer orden los órganos y el ejercicio físico de ellos, pero no por una cualidad intrínseca a ellos, sino por las funciones para las que están dispuestos. El órgano adquiere relevancia en tanto es comprendido como un "sentido" que debe ser perfeccionado.

"De aquí el deseo de perfeccionar los sentidos, pues debe tener siempre presente, que la inteligencia desempeñará mejor su papel, a medida que sean más precisos... si los sentidos se debilitan, la inteligencia baja; pero si aquellos se mejoran, ésta progresa." (Ruiz 1900, 24-25).

Considerados los órganos por su función, se ven aparecer cualidades comunes para el logro de la actividad educativa, aunque no exista nada que los vincule como lo acontecido en la episteme clásica.

No interesa que los ojos poco o nada tengan que ver con los brazos, las piernas, la nariz, el oído o la lengua, todo lo contrario, estos órganos convertidos en sentidos de la vista, muscular, olfato, audición, tacto y gusto, requieren ser educados para que el cuerpo en su conjunto desarrolle sus capacidades de aprendizaje.

La educación de los órganos es relevante, en la medida que se necesita de sus funciones para la educación general del cuerpo.

"Para alcanzar el máximo de poder, en cuanto al crecimiento de los sentidos, ese crecimiento debe serlo para todos ellos y relativamente proporcional, pues sabido es que ciertos animales poseen en mayor grado que el hombre alguna de sus facultades sensitivas, y no obstante en esto, en su poder intelectual le son inferiores; el águila tiene grandísimo poder visual, el perro,..." (Ruiz 1900, 25).

Se establece, entonces, una irremediable relación entre las funciones de los sentidos y la posibilidad de la educación, una función fisiológica que marca la norma que deberá seguirse, para perfeccionar los órganos que existen en tanto funcionan; es decir, son, porque son funcionales y no porque están ahí.

No se puede afirmar que en el virreinato, se desconociera la función de los órganos del cuerpo y que incluso éstos tuvieran relación con la enseñanza y el aprendizaje. Lo que si es muy claro es que dichos órganos, "Sólo servían para determinar las funciones; no se les utilizaba para establecer el orden de las cosas en el espacio de la naturaleza". (Foucault 1984b, 259).

Tómese el caso de las facultades locomotrices que el discurso educativo del siglo XX muestra con singular peculiaridad hasta dónde había penetrado la mirada en el cuerpo y hasta dónde había conseguido fundar relaciones abstractas, inconscientes:

"La importancia radical de las facultades locomotrices es ya hoy indiscutible; pero es preciso recordar que ideas erróneas habían retardado el progreso de tan valiosas facultades.

Se creía que bastaba que la voluntad ordenase algo para que los movimientos obedecieran con toda precisión, y de ahí el antiguo proloquio 'querer es poder'; pero el análisis más

elemental pone de manifiesto que entre la voluntad que manda y los órganos que ejecutando movimientos obedecen, hay la facultad de coordinación motriz, cuya influencia sobre la ejecución del acto, es más capital, que la de la voluntad. Es inconsciente y sus órganos residen en la médula espinal." (Ruiz 1900, 31).

Se creía, efectivamente, que había una separación profunda entre el deseo, la voluntad, la imaginación, las palabras y los objetos; sin embargo, el discurso moderno viene a decir que esto no es así, que hay una razón de ser en lo que se dice que proviene de la intrínseca relación entre lo que el discurso describe y lo que es descrito, que la función, en este caso, de coordinación motriz, es la que produce movimientos, y que dicha función es primordial, incluso sobre la voluntad, función que es "inconsciente y sus órganos residen en la médula espinal."

Conciencia de la inconsciencia, descripción o señalamiento de lugares que se definen por sus funciones y finalmente funciones que establecen soberanamente el orden de las cosas con respecto a la naturaleza.

"Este análisis psicológico de la inteligencia es tan luminoso como irreprochable, pero fácil es comprender que constituye sólo el estudio de las funciones intelectuales* y no las precisa. Condiciones de los elementos psíquicos en la actividad práctica; por eso atendiendo a las exigencias de la enseñanza, dividiremos... en seis las facultades u operaciones intelectuales: Percepción, Atención, Memoria, Imaginación, Raciocinio y Abstracción... En efecto la Percepción recoge, la Atención graba y la Memoria conserva. Pero para que esta parte de la inteligencia desempeñe con

* Se refiere a Montpellier que dividía las facultades del espíritu en tres grupos: emotivas (sentimientos o corazón); especulativas (inteligencia); y activas (voliciones o de carácter).

exactitud y precisión su alto cometido, la percepción sólo debe transmitir lo que en realidad puede percibirse en el caso y circunstancia de que se trate, sin hacer posible que se añada nada a lo percibido; la Atención debe ser tal, que sólo haga fructuosa la actividad de la percepción; y la Memoria, como urna incorruptible, ha de guardar únicamente los resultados inalterables de las impresiones mentales." (Ruiz 1900, 37-38).

Si se pudiera establecer un cuadro ordenatorio de las funciones que rigen la práctica educativa, éste tendría en su nivel inferior a las funciones o facultades de los órganos sensoriales: visión, muscular, audición, olfato y gusto; le seguirían por su función: la locomoción y la fonación; en tercer orden de importancia estarían las facultades intelectuales: percepción, atención, memoria, imaginación, raciocinio y abstracción; y finalmente las más importantes o las que estarían en la cúspide, serían las facultades que por su función se les denomina morales y que se componen por sentimientos y voluntad.

Todas estas funciones están sujetas a la experiencia, es decir, que ninguna de ellas tendría sentido a no ser por la posibilidad de tener un rango de actividad mayor o menor proporcionalmente adecuado entre ellas.

Se conforma así, toda una red de funciones estrechamente relacionadas, si se carece de alguna facultad, como la vista, o si la atención es inadecuada, o si los sentimientos no funcionan normalmente, se afecta al conjunto de la enseñanza.

Para que una forma de enseñanza pueda ser considerada como válida es necesario:

"comprobar si ésta produce excitación agradable en los educandos. Para ello, preciso es adaptar la enseñanza a las condiciones del enseñado, procediendo por principios y no

por preceptos; y, según la feliz expresión de Marcel, 'hacer del método de la naturaleza, el arquetipo de los métodos'... 1.- Deberán elegirse, conforme al fin que se desea alcanzar, las nociones que deban inculcarse; 2.- Deberán ordenarse y sucederse estas nociones conforme a su enlace y dependencia; 3.- Deberá darse a cada una de estas nociones una forma que les imprima amenidad, interés y aplicabilidad; 4.- Deberá procurarse siempre que dichas nociones revistan la forma de investigación para que el educando al instruirse se perfeccione." (Ruiz 1900, 69).

En síntesis, esta analítica de la experiencia que desmenuza una a una las funciones del cuerpo, desde las más simples hasta las más generales y concretas, pone de manifiesto una preocupación central de la época moderna, la conciencia del hombre sobre sí mismo, de su cuerpo y de su relación con el conocimiento a través de las cosas.

C) METODOLOGIA, ORGANIZACION, DISCIPLINA E HIGIENE ESCOLAR

C.1) Metodología

Toda la parafernalia de la enseñanza moderna no se agota en el análisis de la función de los órganos, la experiencia requiere de una serie de reglas metodológicas, de organización, de un régimen disciplinario y de higiene escolar, para dar cuenta así de su despliegue en la superficie de la época moderna.

"la Fisiología, la Psicología, la Lógica y la Moral, que respectiva y sucesivamente tienen por fin, en el orden que acabamos de citarlas, de señalarnos el modo de funcionar del organismo, indicar las leyes que rigen al espíritu, darnos la posibilidad de investigar y de probar la verdad, y dotarnos, en fin, de un recto criterio que nos sirva de norma para obtener la debida corrección en el modo de conducirnos." (Ruiz 1900, 71).

Se tratará pues, de ligar las características o caracteres orgánicos a sus funciones, que a su vez estarán vinculados a otras de índole práctica, pero que a diferencia del nexo entre precepto e imitación, se hace necesario recurrir a las facultades de los órganos, explicadas por la fisiología, la psicología, la lógica y la moral.

Lo que ordena y valida el conocimiento en la escuela no son los otros conocimientos o la ignorancia, sino la experiencia que los ha producido y que pacientemente se ha establecido en ellos.

Son los días de escolarización, los métodos de aprendizaje, los planes de estudio, la organización del espacio áulico; los que conforman su densidad, su valor como conocimientos socialmente necesarios.

No basta con saber qué se enseña, sino que es necesario reconocer críticamente lo que se enseña. La pedagogía está constituida por una metodología propia

"que muestra los métodos, los procedimientos y los sistemas de enseñanza. Si se consideran sólo los principios y preceptos comunes a la enseñanza de todas las materias, se forma la Metodología general; pero si se aplican modificando estos conocimientos y estas reglas a cada materia individualmente, se forma la Metodología especial." (Ruiz 1900, 75-76).

La crítica a los métodos de enseñanza no se conforma sólo sobre la base de los métodos memorísticos o miméticos de épocas anteriores, sino que se extiende por todo el campo proyectado por la metodología y la crítica; incluso dentro de las formas de proceder o sistematizar que no pertenecen a la pedagogía, en este sentido, la crítica va a las raíces, no se trata de que la metodología sea sólo representativa de un determinado propósito, sino que ella misma pertenece al mismo orden de lo que sistematiza, para lo que se requiere de una enseñanza objetiva.

"El sistema de lecciones sobre las cosas, que tiene el doble objeto de desarrollar lógicamente y metódicamente la inteligencia de los niños y de enriquecerla con conocimientos positivos y útiles; es a la vez un método racional de despertar y ejercitar el espíritu y un aprendizaje real de ideas verdaderas sobre los ramos fundamentales del saber humano." (Díaz Covarrubias 1875, XLIV-XLV).

El método es racional, al igual que el tipo de aprendizaje que desea producir, y lo es por el carácter, lógico, útil y positivo de los conocimientos. Se produce un quiebre que sitúa a las cosas en el lugar de lo real; no es un intento del discurso por representar esas cosas, sino de ir al centro de su verdad, la

enseñanza recoge metódicamente, a través de la experiencia sensitiva, lo que las cosas son realmente y no sólo una imagen de ellas.

Por lo mismo, en la enseñanza no caben todos los métodos:

"deben ser rechazadas por impropias las dos denominaciones de método inductivo y método deductivo, necesarias y propias cuando se trata de la lógica, pero inadecuados cuando se habla de Pedagogía... Deben desecharse igualmente los llamados método analítico y sintético, porque siendo la descomposición y la recomposición maneras prácticas y limitadas, no pueden aspirar a trazar el camino." (Ruiz 1900, 77).

Deseo, placer y felicidad son tres constantes en el discurso educativo de la época, aprender debe ser un placer, además de una obligación. Se busca la utilización de las facultades del niño, para la adquisición de conocimientos, es un método que recurre a las cosas objetivas, en tanto el niño puede desarrollar su facultad de abstracción.

"La primera condición del método es adaptar las condiciones de la enseñanza a las condiciones de los enseñados, y apelar sin cesar a la observación y a la experimentación personales del niño, procurando indispensablemente que la enseñanza sea concreta y que tenga como reactivo el placer que causa al niño el hecho de aprender. La aplicación de los sentidos, de los movimientos, de las facultades todas del niño a la adquisición personal de los conocimientos es el método por excelencia para la instrucción de la infancia, mientras su poder de abstracción se desarrolla lo bastante para permitirles sacar provecho de las nociones contenidas en los libros. A este método

concebido primero por Pestalozzi, aunque mal aplicado por él, se llama hoy, 'Enseñanza Objetiva'." (Flores en Ruiz 1900, 80).

La metodología se constituye críticamente, es decir, es todo un saber sobre el método mismo y existe en tanto se adecua o corresponde a los mismos propósitos de la enseñanza, no es la forma de representar un saber, es el saber mismo, lo que se enseña vale, además por cómo se enseña, así como por su organización, disciplina e higiene escolar, "en consecuencia, el método objetivo es el único que puede realizar el ideal... (de la) enseñanza, a saber: Acumulación la mayor posible de conocimientos y desarrollo el mayor posible de las facultades." (Flores en Ruiz 1900, 80).

Como se observa, no se trata de la simple acumulación de conocimientos como en la época anterior, sino que ésta, está profundamente ligada al desarrollo de las facultades, o de las funciones del cuerpo en relación a una determinada utilidad.

La metodología en síntesis, no cumplirá las funciones de la mathésis y la taxonomía anteriores, al contrario, será una conjunción de ambas para poder así, en un sólo acto, clasificar y ordenar pero ya no sobre la base de un interés representativo, sino orgánico y funcional, un interés crítico y racional.

C.2) Organización

La organización de la enseñanza se corresponde estrechamente con el sentido social que las leyes le otorgan a la escuela, ésta, junto con la disciplina, constituyen los factores orgánicos más importantes de la educación moderna.

El carácter obligatorio de la escolaridad está ligado a una nueva visión de las relaciones entre: individuos, familia, sociedad y estado. La escuela se convierte por ley en la institución creada ex profeso para vincular "el deseo de saber y la obligación de trabajar". (Querrien 1979, 16) y más aún, la obligación de cumplir socialmente con el conjunto de relaciones establecidas en: lo político, lo cultural, lo higiénico, lo militar, etc.

El mandato legal de asistir a la escuela introduce la noción de su obligatoriedad como en otras dimensiones de la vida social, como la salud, los registros civiles, el trabajo, etc.

Obligatoriedad, que deberá ser deseada, en la medida en que el papel reproductor de la escuela no sólo es una perversión, sino que también es perfectamente funcional.

Dicho en otras palabras

"Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican" (Foucault 1983c, 37).

La ley reglamentaria de la instrucción obligatoria de 1896, dice así:

"Prescribe (cap.I) el carácter que ha de tener, de obligatoria, gratuita y laica... En el capítulo II se advierte el deber imprescindible que tienen los padres o encargados de los niños de procurar a éstos la

instrucción,... así como la sanción penal respectiva¹ y las causas de excepción,... Señala también las obligaciones que tienen a este respecto, los dueños de fábricas, talleres, etc.;...

El capítulo III instituye los Consejos de Vigilancia que representan la inspección popular, importantísimo intermedio entre las familias y la escuela por un lado, y la Dirección de Instrucción Primaria, por el otro.

El capítulo IV se refiere á la escuela ; la clasifica debidamente...

El capítulo V establece grandes recursos de disciplina; la época de los exámenes... Habla de los premios, y termina por señalar el sistema de penas para niños y maestros.

El capítulo VI instituye recompensas para los profesores;...

El capítulo VII instituye la Dirección General de Instrucción Primaria, á fin que ésta se difunda y atienda con uniformidad á la enseñanza, bajo un mismo plan científico y administrativo..." (en Ruiz 1900, 175-176).

El discurso sobre la obligatoriedad de la enseñanza primaria debe ser entendido como el eje que articula orgánica y funcionalmente al individuo a través de la escuela, con una normatividad precisa que va mucho más allá del espacio escolarizado , pero que se organiza dentro de las propias prácticas discursivas de la escuela.

¹ "Art. 14.- En el periodo del 15 de Diciembre al 6 de Enero, todos los padres, tutores ó encargados de los niños en edad escolar, presentarán al Consejo de Vigilancia la boleta que justifique haber inscrito á estos niños en una escuela oficial ó particular, para hacer los cursos en el siguiente año, ó bien, manifestará que dichos niños han de recibir la instrucción en el hogar doméstico: la falta de cumplimiento de este artículo, se penará con una multa de 10 centavos á 5 pesos, ó con el arresto correspondiente a razón de un día por cada peso de multa. Ley obligatoria del 3 de Junio de 1896." (en Ruiz 1986, 183).

Es, además, el vínculo entre la familia y la sociedad:

"El niño,... debe estar sano y vacunado (comprobación técnica), intelectualmente dispuesto y sin defectos fundamentales de carácter que imposibiliten su reunión con los demás. Será presentado al Establecimiento por su padre ó encargado, para establecer la solidaridad entre el jefe de familia y el jefe de la escuela, constituyendo su personalidad con la inscripción." (en Ruiz 1900, 182).

Queda claro, que la personalidad, la identidad del niño, se establece mediante un acto público, que está en función de una normatividad general y de ciertas prácticas discursivas propias de lo escolar.

Por otro lado, es cierto que la obligatoriedad de la enseñanza no es característica única o propia de la época moderna, como ya se ha visto, la educación de los indios durante la conquista y los preceptos a los que se obligaban los padres al inscribir a sus hijos en la época clásica eran tan rigurosos como los del siglo XIX y parte del XX, sin embargo, la obligatoriedad de la enseñanza de aquellos tiempos no consideraba la gratuidad y el laicismo como parte del tejido social, ni mucho menos su sentido universal de redención económica y cultural de las clases populares.

Lo obligatorio no se constituye como un acto de compromiso frente a un orden interno de la escuela, o con respecto al maestro, ni tampoco como el cumplimiento de una ordenanza real o civil, sino como la aceptación de que la enseñanza es un bien de utilidad social.

La obligatoriedad representa, en síntesis, el lazo que unió la organización y las funciones de la escuela: el alumno, el aula, el maestro y el saber consigo mismos, que se convirtió en

una experiencia que trascendía el ámbito del sistema escolarizado que obligaba a la escuela a funcionar como un espacio panpédico y panóptico de normalización y vigilancia universal, correspondiente con cierta economía del poder.

Se convirtió en consigna oficial para todo el país la necesidad de la inmediata adopción de la "enseñanza primaria laica, general, gratuita y obligatoria." (Sierra 1977, T.VII, 16)

"Los niños que ... no reciban la instrucción en las escuelas, ni en el hogar, serán inscritos de oficio por el Consejo de Vigilancia ó por los Inspectores, en algun establecimiento oficial, conforme al artículo 16 de la ley obligatoria..." (en Ruiz 1900, 183).

El padrón escolar obligaba legalmente a que cada año se realizara un censo entre los niños para averiguar quiénes y en dónde se encontraban los que estaban obligados a concurrir a las escuelas. En un día determinado del año la ciudad de México se dividía en 20 regiones, poniendo un inspector en cada una auxiliado de entre 5 y 15 empadronadores,

"Cada empadronador extiende dos boletas para cada niño, una que deja á éste y otra que lleva á la Dirección; en ellas consigna el nombre y apellido del niño, su edad, el nombre de sus padres o tutores, profesión de éstos y domicilio. Al hacerse la concentración se enumeran estas boletas... Constituido el padrón se harán copias... para remitirlas al Consejo de Vigilancia respectivo.

La boleta de empadronamiento es el documento principal que servirá tanto para la inscripción cuanto para comprobar en el Consejo correspondiente el cumplimiento de la ley." (en Ruiz 1900, 185).

Por último, no hay que olvidar que toda esta estrategia organizadora de la práctica del discurso educativo no hubiera adquirido su carácter de normalizadora y uniformadora sin la presencia del texto, único y general para todas las escuelas (al menos para algunos grados escolares).

"la escuela debe suministrar, a los que a ella van, los medios principales para que desempeñen su papel lo mejor posible en el seno social. Pues bien, uno de estos medios es... aprovechar la enseñanza de los libros, y por tan poderoso motivo, los textos son indispensables en el cuarto año, último de la elemental." (Ruiz 1900, 189).

La relación entre los individuos no será más una relación entre experiencias desiguales, todos habrán sometido al juicio crítico y objetivo los mismos textos; esa experiencia se realizará sobre un mismo conjunto de conocimientos y si el método es objetivo, es decir se enseña a través de las cosas, y los textos también lo son, no habrá como resultado de la experiencia educativa, otra cosa que un conocimiento científico y objetivo, del que toda la sociedad será partícipe, aun y cuando no haya sido educada por ese método, lográndose así, un mayor acercamiento con los propósitos de orden y progreso.

Es, pues, una experiencia orgánica que está señalada por el carácter de la obligatoriedad de la enseñanza, obligatoriedad que atraviesa lo social, que ayuda a cumplir las funciones de la educación y que a su vez también cumple la función de reglamentar orgánicamente el conjunto de acciones educativas.

La experiencia educativa requiere, pues, de una metodología y una organización que garantice su carácter reproductor, pero al mismo tiempo precisa de una disciplina y una higiene escolar propias.

C.3) Disciplina

La disciplina, como la mathésis de la época anterior, establecerá el orden de las igualdades y las semejanzas, pero a diferencia de aquella no las buscará en los bordes de la existencia de los seres que distribuye y organiza, sino en la incorporación profunda de ese orden en el espesor de los cuerpos reconocidos, en el afán por hacer desear a los niños la experiencia de gobernarse a sí mismos, de considerar la disciplina no como un precepto ordenatorio al que hay que asignarse, sino como una forma de vida normal, interiorizada en lo más profundo del ser.

La disciplina es algo más y distinto que las escuelas mutuas, es un rigor que va más allá del sistema escolarizado, es más que la mera imitación o seguimiento articulado de consigna alguna. Si bien es inicialmente la orden externa, ajena y distante, un principio de vida, es la adecuación del cuerpo al orden del discurso, en la episteme moderna, se busca hacerla parte del sujeto.

"la disciplina consiste fundamentalmente en la subordinación de los actos y movimientos individuales á la uniformidad del conjunto... pues ella asegura de un modo permanente el orden y por lo mismo garantiza el progreso." (Ruiz 1900, 194).

La disciplina ya no refiere más al esfuerzo por hacer corresponder una representación al conjunto de los actos o articulaciones del cuerpo, no se trata de realizar con precisión todos los movimientos que, como en la corte del rey o del virrey, hagan ilustrar toda una representación posible.

La disciplina moderna es abstracta en cuanto a sus leyes de funcionamiento y también lo es en cuanto a sus propósitos.

"principios generales que rigen á toda disciplinas: primera, (sic) la ley de la uniformidad; segundo, la ley de la oportunidad; y tercero, la ley de la proporcionalidad. Aplicación del primer hecho son los movimientos semejantes que cada alumno ha de efectuar en los ejercicios gimnásticos y en los militares, por ejemplo; lo mismo se ha de observar al ponerse los alumnos de pie para salir de la clase, ó bien al sentarse cuando á ella llegan." (Ruiz 1900, 194-195).

La disciplina no representa la civilidad, lo es ella misma. No se retrae en un espacio ajeno o distinto, es el mismo espacio de posibilidades del cuerpo, de buena compostura, igualdad y uniformidad.

La disciplina debe de ser oportuna como en la ejecución de una pieza sinfónica o un coro, "pues en ellos varias voces sólo toman parte cuando les corresponde, según la letra." (cfr. Ruiz 1900).

La disciplina es para la educación, como diría A. Querrien, un cronómetro, como para la fábrica lo es el reloj checador. (cfr. Querrien 1979)

La disciplina establece los tiempos adecuados para cada quien, y para todos, ni más ni menos, a cada quién según cuando le corresponda y a cada quien según sea necesario, de acuerdo con los principios objetivos de la enseñanza.

"La disciplina, que es el orden, resulta indefectiblemente de la oportunidad y precisión con que cumplen sus deberes los distintos factores de la escuela. Así, los profesores no sólo han de asistir constantemente, sino que deben hacerlo con exacta puntualidad, y durante su permanencia en el establecimiento desempeñar con exactitud y precisión el

papel que les corresponde; ...Durante las horas de clase hablarán únicamente cuando el maestro lo indique... y en caso de que le sea necesario solicitarlo, lo harán valiéndose de un sistema de señales, levantando, por ejemplo, la mano cerrada ó separando uno ó más dedos etc. etc. Del mismo modo y cuando se trate de hechos generales, el maestro deberá valerse siempre del timbre. Es conveniente que este sistema de señales sea común á todas las escuelas, para que al cambiar los niños de uno á otro establecimiento no encuentren dificultades ni se hallen torpes. Otro de los valiosos factores de la disciplina estriba en la exacta división del tiempo, que debe seguirse con nimia escrupulosidad." (Ruiz 1900, 195-196).

La disciplina debe ser justa y precisa, se debe lograr la constante asistencia de los niños, etc. pero lo más significativo es el manejo, la adecuación del cuerpo a estas nuevas circunstancias. Se es sumamente meticuloso al describir, por ejemplo, el tipo de señales que deben seguirse para solicitar o efectuar un permiso u orden, respectivamente. Dicha disciplina debe ser de carácter universal pues lo importante no es que se aplique en un sólo lugar, sino que sea objeto de acatamiento general por cualquier escuela y niño. Es una razón que distribuye el tiempo y el espacio en un lugar preciso a diferencia de otras épocas, en donde dichos aspectos no estaban en función de la disciplina y la experiencia.

Pero volviendo al timbre y la disciplina, Ruiz afirma, en su Tratado Elemental de Pedagogía que:

"para que los niños ejecuten los movimientos con uniformidad se ha recurrido al timbre,... usado con la mayor sencillez y discreción; pero debe aleccionarse bien a los niños, pues estos toques serán para ellos lo que la corneta y el tambor para los militares. Estos

toques deben de darse con toda regularidad: y no será conveniente precipitarlos demasiado para no interrumpir la ejecución del acto mandado ni tampoco excesivamente retardados, pues darían lugar al desorden." (Ruiz 1900, 196)

Se podría decir que el timbre de la escuela representa para los niños lo que el silbato de la fábrica para los obreros, o lo que el semáforo, para los automovilistas, pero al igual que éstos puede llegar a ser tan deseado como repudiado, según.

Lo que es cierto es que existe una relación muy similar con la del del perro de Pavlov, con la diferencia de que la orden que emite la señal, puede ser transgredida e incluso subvertida por el niño, pero jamás eludida, como en el caso del experimento mencionado.

De cualquier modo, la obediencia no deberá basarse en el miedo o provocar odio, dice Ruiz, sino " en la convicción para dirigir la actividad personal al solo fin de gobernarse (sic) á sí mismo... De esta manera hace pasar al niño de la disciplina del sentimiento a la disciplina de la razón, único medio para crear su personalidad moral." (Ruiz 1900, 198).

A diferencia de la disciplina en la época anterior, el niño en lugar de escuchar, en el timbre o las palmetas que se usaban en escuelas cristianas, la voz del propio Dios, escuchará la voz de la razón.

Es, como dice Ruiz, una "táctica escolar" que busca la uniformidad, que " acostumbra a la atención y la obediencia, que funda el orden y economiza tiempo y trabajo." (Ruiz 1900, 196).

"La táctica, arte de construir, con los cuerpos localizados, las actividades codificadas y las aptitudes formadas, unos aparatos donde el producto de

las fuerzas diversas se encuentra aumentado por su combinación calculada, es sin duda la forma más elevada de la práctica disciplinaria." (Foucault 1983b, 172).

La disciplina produce una individualidad que corresponde, en primer término, al espacio en el que el cuerpo se mueve, es decir, la disciplina sujeta al individuo, al lugar y mobiliario en que se encuentra: bancas, pasillos, escritorios, paredes; en segundo lugar, da sentido al individuo por el conjunto de tareas que desempeña, ya sea como alumno o profesor; en tercer sitio, refiere a la constitución del individuo en relación a un tiempo determinado para la ejecución de la orden; y por último, la consistencia o materialidad de la disciplina está dada también, por la combinación adecuada de la orden con las demás.

En síntesis, la disciplina se desenvuelve y materializa en cuatro campos constitutivos del sujeto: el del espacio, el de la acción concreta, el temporal y el de las combinaciones, que en definitiva son las que le dan existencia a la disciplina. (cfr. Foucault 1983b, 172).

Estos cuatro campos constitutivos de la individualidad disciplinaria, adquieren sentido, aunque parezca paradójico, con la pérdida misma de la individualidad del niño.

El individuo, el niño, sujeto a la disciplina, es reconocido en sus funciones, en sus capacidades intelectual, en sus facultades morales, eso es lo que constituye el discurso humanístico de la época moderna, es eso y no otra cosa lo que habla de la humanidad.

La disciplina pretende mejorar la inteligencia del niño y aumentar su felicidad, pero como en un acto de magia, en un instante, el niño desaparece y lo que queda ya no es el interés por el individuo, sino por la eficacia y eficiencia en el

acatamiento de la orden, de la medida disciplinaria, no por un sujeto, sino por unas facultades atribuidas al sujeto.

La mirada es depositada en el objeto empírico, en la acción y no en la "humanidad del niño", éste se ha perdido en la niebla densa de los expedientes, reglamentos y prescripciones.

Si bien el cuerpo y la disciplina no son descubrimientos de la época moderna, también lo es que la obediencia, la docilidad y la utilidad del cuerpo estaban en correspondencia en la época anterior, con un orden discursivo mathético y taxonómico clásico y no con uno crítico y racional.

En el virreinato enseñante se conoce, se ordena, se clasifica el cuerpo, mas no la naturaleza humana. Es decir, en la época anterior no se trata al hombre en su dimensión económica, biológica y lingüística en conjunto, sino en la forma particular de cada actividad del ser y no porque como se ha visto, se desconocieran las nociones de organicidad, sistema y función, sino porque ellas no aplicaban a lo mismo, no son parte de la fisiología humana. Es hasta la aparición de la experiencia como centro gravitacional de otros enunciados, de la experiencia como parte medular de la enseñanza objetiva, que la educación traspasa conjuntamente con las nuevas empiricidades, a las que y con las que se constituye a un orden discursivo distinto, a otra episteme.

C.4) Higiene Escolar

La higiene escolar puede ser definida como el conjunto de prescripciones que ordenan el espacio físico y social en el que se desenvuelve la actividad escolar es por así decirlo, una manifestación concreta de la organización escolar atravesada por un principio higiénico, por una mirada médica.

Dicho de otro modo, es la correlativa adecuación del cuerpo al edificio y los instrumentos de la enseñanza, es el principio de una ergonomía determinada por magnitudes y proporcionalidades y no por las cualidades punitivas de las técnicas escolares, como en el caso de la "disciplina"² con la que se azotaba a los niños.

La higiene escolar tendrá como función principal preservar la salud del cuerpo y del alma de los niños garantizando a estos que:

"al poner su delicada planta en el dintel de la escuela, sepan con seguridad que allí dentro están los tesoros de su engrandecimiento de cuerpo y alma, a la vez que la higiene guardará incólume el tesoro de la salud." (Ruiz 1900, 199).

Una preocupación central en el discurso de la época moderna es la adecuación de los edificios a los propósitos para los que se pretende sean útiles, "es un error tan grave como el creer que un teatro, un cuartel, un hospital o una fábrica, pueden establecerse sin ninguna previsión de ninguna especie y en cualquier lugar." (Congreso Higiénico Pedagógico 1882, 28).

Las construcciones escolares tienen que ser ad hoc con las condiciones meteorológicas y climatológicas; con las características del programa de estudios y el carácter de la enseñanza; se deben adecuar a las funciones fisiológicas de los ocupantes, por supuesto estarán bien ventiladas e iluminadas y permitirán la vigilancia permanente de los niños.

² La disciplina era un instrumento hecho ordinariamente de cañamo, con varios ramales y cuyos extremos o canelones son más gruesos y sirven para azotar. (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española). Véase también Foucault, M. en Vigilar y Castigar.

"La orientación más conveniente para una escuela es aquella que la pone al abrigo de los vientos impetuosos y muy húmedos, proporcionándole, sin embargo, la suficiente aereación y además una luz abundante y favorable. En nuestra capital con la exposición E.N.E. se evita la influencia del viento Norte, el cual es seco, frío y veloz, la del Sur que proporciona poca renovación del aire por ser muy poco frecuente." (Congreso Higiénico Pedagógico 1882, 31).

Por otra parte, en lo que a la construcción interna del edificio se refiere se menciona que:

"la figura de las salas no es indiferente; hay que indicar la forma paralelográmica, remplazando los ángulos por superficies cóncavas. Esta disposición es la más propicia, así para la higiene porque facilita la ventilación, como para la acústica, pues favorece mejor las condiciones de la voz..." (Congreso Higiénico Pedagógico 1882, 34).

Hay, como se puede observar, toda una intención por establecer hasta en las hendiduras más mínimas, una razón fundada en las ciencias, en la experiencia, en la naturaleza, esto será lo que para algunos vino a constituir un nuevo paradigma, para nosotros será una nueva episteme, una nueva práctica discursiva que en un movimiento casi simultáneo, va haciendo aparecer un nuevo régimen de verdad.

Se hace necesaria una nueva división del espacio y tiempo para el conocimiento, por lo cual, es recomendable la construcción de salas por cada disciplina ya que "caracteriza mejor los trabajos en cada materia, proporciona los mayores elementos posibles y facilita la tendencia especialista tan ventajosa al progreso general de la ciencia." (Congreso Higiénico Pedagógico 1882, 36).

Otra cuestión de sumo interés para la época lo constituye la aproximación del excremento al ámbito de la salud, de la higiene; es el reconocimiento explícito de que la mierda puede ser tratada con asepsia, decencia y decoro.

"Los inodoros... el lugar de donde parten mil calamidades, males de gran trascendencia que importa evitar a toda costa, usando medios que al mismo tiempo que sirvan para cubrir una necesidad, salvando la decencia, el decoro y las condiciones higiénicas, y se preste para ejercer la mayor vigilancia de la moral."
(Congreso Higiénico Pedagógico 1882, 37).

Se está en otro orden, el de la higiene y la moral, muy diferente al de la pureza y las costumbres de las escuelas cristianas anteriores, en donde el maestro cuidaba que los alumnos no cruzaran las piernas ni metieran las manos bajo sus propios vestidos, "de manera que no puedan hacer nada contra la pureza." (Manacorda 1987, 366).

Es decir, el problema planteado en el cuidado de la conducta de los niños en las escuelas cristianas nunca fue el de la higiene.

La concepción de higiene escolar como salud física, del cuerpo y de la mente, rompe epistemicamente con el orden anterior, la vigilancia es igual de rigurosa o quizá más en la época moderna, donde si bien ya no se requería del bastón, que el portero de la escuela daba al niño, "para que no pudieran ir dos al mismo tiempo..." (Manacorda 1987, 366), era muy "conveniente que en los inodoros se redoble allí la vigilancia y la observación." (Congreso Higiénico Pedagógico 1882, 37).

Se hará toda una redistribución colectiva, jerarquizada y por sexo, del acto fisiológico de ir al baño, "La escuela tendrá dos excusados especiales y sus respectivos lavabos para los

profesores y 13 retretes para los alumnos". (Anuario Escolar de la Secretaria de Instrucción Pública y Bellas Artes 1910, 327).

Ir al baño, por ejemplo, era algo necesariamente individual y solitario en siglos anteriores, después se convirtió, además, en algo colectivo, pues si había 13 retretes era porque se pensaba que por lo menos 13 niños se podían dedicar higiénica y decorosamente a igual función fisiológica, en un mismo lugar y tiempo.

Las buenas costumbres y conciencias entrecruzan miradas en los baños y los órganos son vistos como necesarios para ciertas necesidades fisiológicas y no sólo como partes impuras o pecaminosas, la impureza estará, en todo caso, en la falta de limpieza.

Las condiciones de ventilación e iluminación se encuentran perfectamente prescritas, es decir, dentro de un orden y prácticas discursivas, sobre bases médicas, estadísticas y físico químicas.

"El aire atmosférico contiene 20.9 por ciento de oxígeno, el aire espirado no contiene sino 16.03. La respiración ha quitado al ambiente 4.87 por ciento de oxígeno y esto 16 veces más por minuto, y ha vertido en igual tiempo 4.34 en volúmen de ácido carbónico, el vapor de agua, y otros productos no bien determinados, procedentes de los cambios entre medio exterior e interior del organismo, son los cuerpos que producen la viciación del aire confinado." (Congreso Higiénico Pedagógico 1882, 40).

Pero además de la referencia a los contenidos teóricos de las ciencias, se hizo importante referirse a las experiencias de otros países, por supuesto "más avanzados".

"De acuerdo con experiencias fisiológicas hechas en otros países y tomando en consideración la ventilación de los hospitales en México, se fijó como mínimo 30 metros cúbicos de aire por hora y por individuo... Asimismo en materia de iluminación sobre la base de experimentos realizados por algunos médicos como el Dr. Edwards, que estudió la luz sobre el desarrollo de los animales., haciendo la siguiente experiencia: pone en dos vasos de agua, el uno transparente y el otro opaco, huevos de rana, y se ve al cabo de algún tiempo que en el vaso transparente se desarrollan regularmente mientras que en el opaco, no presentan más que rudimentos de embrión."(Congreso Higiénico Pedagógico 1882, 40).

Se llegó a la conclusión de que lo mejor era contar con luz lo suficientemente adecuada a las características oculares de los niños, evitándose así enfermedades de la vista y algunos otros males tales como, cefalalgias, insomnios y vértigos.

Ya no se trata de imitar, como en el intento fallido de la fábula de los cangrejillos, lo que los otros hacen para aprender, no es la referencia a una imagen, sino a una experiencia, a una serie de experimentos y a la fuerza de la razón.

En los congresos higiénico pedagógicos se establecieron una a una, las prescripciones que daban cuenta de la construcción y disposición de los edificios, desde los detalles más ínfimos, como poner perillas en los barandales de las escaleras para que los niños no se resbalaran sobre ellos, hasta los más generales, como la distancia entre cada escuela y el número de ellas por habitantes. Sin embargo, una característica propia de cada una de las reglas, es su abundante argumentación en el terreno de las distintas disciplinas científicas, así como la experimentación. El discurso remite constantemente a una razón crítica del pasado inmediato y centra su preocupación en el campo de las funciones

que corresponden a cada lugar y objeto en relación con el cuerpo del niño.

La experimentación previa y la posibilidad de efectuar en el espacio áulico el cúmulo de experiencias posibles que la pedagogía requiere, es necesidad ineludible de toda arquitectura escolar.

El mobiliario y los útiles escolares constituyen al igual que el edificio la experiencia anterior que sobre dichos enseres han realizado maestros y científicos de diversos países, hasta encontrar sus dimensiones adecuadas a los salones de la escuela y a los niños.

Existe una serie de medidas y formas que buscan la mejor captación de los sentidos a las cosas ya sea por el tamaño de los mesabancos o por la distribución y magnitud de las letras en los libros, por las formas y tamaños de los pizarrones, por las características de los gises y hasta por los lápices y sacapuntas.

"La mesa tendrá una longitud de un metro veinte y su altura será de 76 centímetros. La cubierta constará de una porción horizontal de 10 centímetros y otra inclinada de 35, con un ángulo de 15 grados... las letras (de los libros) deben ser bien negras y uniformes en toda la obra, siendo el tamaño de los caracteres distinto para cada edad, de mayor tamaño para los de menos años; las letras pequeñas no tendrán menos de dos milímetros; la distancia de un renglón á otro será, cuando menos de dos y medio milímetros... (los pizarrones) serán negros o grises... (los lápices) serán cilíndricos y sin lustre, para sacarles punta campanitas o aparatos cortantes cerrados." (Ruiz 1900, 200-202).

Se podrá objetar que muchas de las prescripciones y reglas establecidas dentro de lo que se denomina **higiene escolar** existen desde siglos anteriores y que incluso muchas de ellas eran mas detalladas y abundantes. Sin embargo, algo que habrá de reconocerse es que si estas prescripciones existían con anterioridad, lo era en relación a oficios particulares y no en torno al quehacer educativo, ¿existían técnicas sofisticadas de instrucción?, es innegable, pero ninguna en relación a la enseñanza con fines de observación y experimentación.

No se trata sólo de un cambio de adscripción de las prescripciones o de un uso particular de ellas, sino de una manera precisa de ubicarlas respecto al saber de la enseñanza, respecto a la producción de un nuevo discurso, de un orden diferente al anterior, un orden sustentado en la lógica y la experiencia.

Prevenir, aislar y desinfectar son las funciones principales de la inspección médica, los inspectores médicos deben vigilar

"sin cesar a los escolares, atendiendo de preferencia a los tres puntos siguientes: cuidar de la luz y el ejercicio de la vista, para evitar los vicios de refracción como la miopía, etc; observar el mobiliario (sic) y cuidar de las actitudes con el fin de evitar las deformaciones del esqueleto, y por último prevenir o evitar la propagación de las enfermedades transmisibles;... cuidando la observación higiénica y previniendo muchas enfermedades." (Ruiz 1900, 202).

Prever, aislar y desinfectar, tres características propias de la práctica discursiva moderna que no sólo tocan lo educativo, sino también lo enfermo, la locura, lo criminal, etc.

Prever es una necesidad imperiosa de la ciencia, aislar es un requisito imprescindible de la sociedad y sanar un principio ineludible de la moral positiva.

La cuestión de las enfermedades aparece a la vista de los pedagogos no como una problemática médica, sino higiénica, dicho correctamente higiénico pedagógica, es decir, al igual que la construcción de edificios, la edición de libros o la confección de muebles; el problema no es arquitectónico, de imprenta o de ebanistería, sino todos, incluyendo el de la salud, son factores que deberán ser observados desde el punto de vista de la razón, la crítica y la experiencia pedagógica.

Sin duda todo el proceder higiénico pedagógico sobre el niño en la escuela constituye, junto con las otras formas de comprender la salud, un elemento central en la configuración de una práctica reconocida hasta recién aparecido el nuevo discurso clínico de la época moderna.

Sin embargo, toda esta higiene escolar no tendría sentido si no se tuviera conciencia de la necesidad de una higiene moral que descansa en las condiciones físicas del individuo y que por lo tanto es vista como una variable dependiente del cuidado del cuerpo.

Aparte de una mala educación del niño, se reconocen dos causas principales que afectan a la higiene moral: por un lado, las de origen hereditario, y por otra parte, las malformaciones del cuerpo por ausencia de ejercicio físico.

En cuanto a la primera cabe decir que, se da inicio a un orden higiénico abstracto, el genético.

El origen de los males en el individuo, a diferencia de la taxonomía clásica en donde el sujeto se encuentra colocado en un orden genealógico que depende de la mezcla de las razas más

próximas y no de las reminiscencias de un pasado social o moral determinado. Se es mestizo por la condición española e indígena de los padres, mas no se es asesino, suicida o bebedor por una cuestión de raza, sino más bien por un problema hereditario, congénito.

"Observaciones concienzudas y continuadas y estadísticas rigurosas tienden a demostrar que la herencia es uno de los factores más importantes entre los que determinan el modo de ser moral de cada persona. Multitud de vicios y de criminales tienen un árbol genealógico tan desastroso como su conducta, y las genealogías de ladrones, de asesinos, de suicidas, de bebedores, etc., van resultando más frecuentes a medida que las estadísticas son más perfectas." (Flores 1986, 237).

Tampoco se trata de un vínculo lineal y exclusivo en relación a la herencia adquirida, ni mucho menos de simple imitación pues se sabe de hijos separados a corta edad de sus padres o que nunca los conocieron y padecen de las mismas enfermedades o de otras que pertenecen al mismo orden, por ejemplo un ebrio o una histérica pueden tener hijos con marcada inclinación al homicidio. (cfr. Flores 1986, 238).

Las histéricas, los epilépticos, los ebrios, los asesinos, los ladrones, pueden ser así considerados como enfermos hereditarios que por poca fortuna de ellos, una de sus características fundamentales es el rechazo a medidas médicas correctivas, siendo el único medio para limitar la propagación de sus males por herencia, evitar el matrimonio con personas con dichos antecedentes o comportamientos heredados. (cfr. Flores 1986, 238).

La segunda causa que afecta la higiene moral es el desconocimiento que se tiene acerca de la importancia del estado

físico del cuerpo, "en Inglaterra especialmente, han demostrado que la gran mayoría de los criminales son seres deformes o adolecen de ciertas enfermedades crónicas." (Flores 1986, 238).

Se piensa que la mayoría de los extravíos que afectan a los hombres son de origen moral: cólera, rencor, hipocresía y que éstos a su vez proceden de estados anteriores del ánimo. Particularmente el no reconocimiento durante la infancia de que "en los dos primeros años de la vida el malestar moral es forzosamente físico...", (cfr. Flores 1986) y que por lo tanto, el remedio a esas molestias debe ser físico.

En resumen, no se afirma que el conjunto de funciones que caracterizan a la escuela sólo sean producto de la pedagogía como ciencia humana; aunque sí éstas han sido capaces de producir una alteración en el orden discursivo de la época moderna es porque establecen una relación singular con el poder, han generado una nueva disposición política y económica del cuerpo enseñado, lo han hecho útil y dócil, lo han objetivado convirtiéndolo en sujeto de observación y experimentación permanente. Se trata de la creación de una individualidad proporcionalmente opuesta al conjunto de reglamentos, prescripciones y normalización.

El cuerpo enseñado, "el niño", en una primera instancia es reconocido en los más finos detalles de su constitución anatómica y fisiológica, para posteriormente proceder a nombrar las funciones que ligan los órganos a facultades morales, con la intención permanente de hacerlo feliz, de hacerlo desear ciertos métodos y organización de la enseñanza.

El deseo y la felicidad juegan un papel central en la pedagogía, pero son incorporados ambos por cierta disciplina que los distribuye y adecua a condiciones espaciales e higiénicas; es un deseo y una felicidad prescritas. No es solamente la reproducción de condiciones ideológicas con fines políticos y económicos de sometimiento; es la instalación del niño dentro de

un orden discursivo y una práctica a los que no se les puede eludir con un simple acto de toma de conciencia, transgresión o subversión; es la pertenencia a un poder que se distribuye desde lo más ínfimo, a una red que envuelve al niño en todo su espesor corporal y lo ubica dentro de un mar epistémico que puede ser visto como una determinación natural o como una determinación histórica, pero que en todo caso persiste, no por la aproximación que se tenga de ello sino por la necia presencia del orden del discurso.

D) EL MAESTRO COMO NORMALISTA

Así como la época clásica requería de un preceptor que estuviera integrado al conjunto de regularidades propias de la representación, la moderna necesita de un maestro que además de ser un transmisor del saber pedagógico, sea un profesionalista legitimado por una institución propia, en donde adquiera el saber y la práctica de la enseñanza.

La Normal será para el maestro moderno el espacio de su realización, será el lugar en donde aprenderá la norma, la regla y su aplicación; se formará como docente, es decir como enseñante, pero no como en cualquier disciplina: en la Normal se enseña a enseñar; y por último, el maestro normalista sabrá llevar al ámbito de toda la nación sus secretos, su saber para redimir al ignorante, es decir tendrá una profesión, algo que profesar a los demás.

En 1887 Joaquín Baranda, Ministro de Justicia e Instrucción Pública, afirmaba en el discurso de inauguración de la Escuela Normal, el carácter regulador, normativo que debería tener la escuela "matriz", pero al mismo tiempo le otorgaba un sentido práctico, de "clínica":

"El nombre de Escuela Normal explica bien el objeto de tal institución: sirve de norma y da la regla a que debe ajustarse la enseñanza, es la escuela matriz o central de la que se derivan las demás escuelas. En la Normal se forma y educa al maestro perfeccionando sus conocimientos y aprendiendo prácticamente a transmitirlos: haciendo en las escuelas anexas la clínica del profesorado." (Baranda en Martínez 1912).

El maestro es su título, es una práctica ejercida en las escuelas anexas, ya no será más el dómine locuaz del que nos hablaba tan cínicamente El periquillo sarniento, ser maestro es cosa seria, apegada a la ciencia y al espíritu de la República:

Enseñar a enseñar. Este es el programa de las Escuelas Normales... Aquí se formará al maestro: aquí adquirirá los conocimientos y el carácter respetable y bondadoso que exige el ejercicio de sus augustas funciones. El maestro...no es el dómine ignorante y locuaz del que se ha apoderado la caricatura; no es tampoco el tirano inconsciente de la niñez que impone el bárbaro principio de que la 'letra con sangre entra'. No, ya sabéis lo que debe ser el maestro de una escuela en el siglo XIX. Lo será completamente entre nosotros, cuando ilustrado y enaltecido salga de la Escuela Normal, con un título,... para ir a predicar por todos los ámbitos de la República el evangelio de la enseñanza científica." (Baranda en Martínez 1912).

Si en el siglo XVIII ser maestro significaba corresponder estrictamente al orden taxonómico de la época es decir que, "el que hubiere de ser maestro no ha de ser negro, ni mulato, ni indio, y que siendo español ha de dar información de cristiano viejo, de vida y costumbres..." (Tanck 1984, 92). En el siglo XIX se requería vincular la profesión de maestro a un saber que en principio sirve de norma y regla para la enseñanza, un maestro

que funda su saber científico en una práctica que nada tiene que ver con la tarea del antiguo preceptor.

El maestro normalista no goza de los privilegios y canonjías del preceptor, pero cuenta con una institución en donde se le reconoce como parte del cuerpo magisterial, la Normal, espacio que revela clara y explícitamente los medios y los motivos del saber de la enseñanza. Un espacio que recrea la enseñanza científica y objetiva.

"La Escuela Normal... tendrá por objeto formar profesores, perfeccionar los estudios hechos en las escuelas profesionales y crear especialistas, proporcionando conocimientos pedagógicos, literarios y científicos... conforme a métodos esencialmente experimentales y prácticos." (Sierra 1977, 335).

El preceptor del siglo XVIII ocupaba un lugar en la representación del cuadro escolar, un espacio en el que él mismo no se podía contemplar sino como pieza clave de dicha representación, como en concordancia con lo dispuesto a su alrededor.

El maestro como normalista surge como una única mirada capaz de envolver todo lo que la representación escolar significa, de mirarse a sí mismo como objeto y sujeto, de reconocer críticamente la disposición de él y lo demás, surge como el único capaz de convertir la enseñanza en método objetivo, de situarla como el elemento básico de la experiencia. Por este mismo hecho, la memoria dejó de tener valor con respecto a la representación escolar del virreinato.

La representación que ahora, en la época moderna se hace de la educación no es un cuadro ordenado por los seres que la componen, sino que existe por el hombre mismo, es un orden que le es propio a las cosas mismas y a su ley interior.

El maestro como normalista no ofrece la representación de su identidad, sino que dicha representación está dada por la relación exterior que establece con los demás seres humanos, es como si de pronto el personaje central de una obra teatral abandonara el escenario y se propusiera recuperar no sólo el sentido del libreto para sí, sino toda su existencia misma, ya no para seguir representando la obra, sino para vivirla.

El maestro normalista se ve a sí mismo no como un ser más de la enseñanza, sino como la parte fundamental, el ordenador del proceso educativo, ya que al final de cuentas, él es el único capaz de resolver la relación entre ignorancia y saber. Sin embargo esto no deja de ser paradójico, porque el normalista está sometido a la misma tensión entre saber e ignorancia, su existencia concreta encuentra en ello su determinación; sólo es posible tener acceso a la enseñanza, a través de sus palabras, de su metodología, de su organización, de su espacio escolar, etc., como si estos elementos detentaran la verdad, y él mismo, puesto que piensa, no se devela ante sus propios ojos, sino bajo la forma de un ser, que es ya un ser vivo, un instrumento de enseñanza, un vehículo para palabras que existen previamente a él. Todos estos contenidos que su saber le revelan como exteriores a él y más viejos que su nacimiento, le hacen verse como un objeto natural. (cfr. Foucault 1984b, 305).

No es un sujeto que en relación con otros transmite libremente un saber y una imagen de sí mismo sino que es en una combinación, una búsqueda incesante dentro del aula.³

³ Aunque en otro contexto epistémico y con una significación distinta en torno a la representación resulta interesante referir la siguiente reflexión: "Juego de miradas, juego de identidades. Pero no se mira a un sujeto, se mira a lo que él representa.

El maestro trata de identificarse en algo (ser docente) que él como sujeto en su hacer individual cree que es; los alumnos se identifican con la imagen no con la persona y sus características que lo representa." (Aristi, Castañeda, Edwards, Landesmann y Reaedi, 1987, 12).

Pero volviendo al discurso normalista, qué es lo que hace que éste sea racional, sea adecuado a la enseñanza objetiva y no a la educación betlemita, que nos dice que 'la letra con sangre entra' o que 'el vigor es el manjar con que se debe alimentar a la juventud' o que 'los maestros son tan respetables en la tierra como el mismo Dios' o que 'la sabiduría no se adquiere sino a fuerza de castigos' o que 'el niño que desobedece se hace reo de las penas del infierno' o que 'los azotes aunque lastiman un poco al cuerpo dan salud al alma'. Qué es lo que ha hecho que toda esta didáctica haya sido desechada. El discurso pedagógico se vitaliza por la negación del discurso anterior, pero no desde el más allá cancelado sino desde el más acá que se confirma por la existencia del otro discurso.

La normal representa para la historia de la escuela, lo que la clínica para la historia del hospital, es decir, la necesidad de construir un discurso sobre la práctica pedagógica de enseñar a enseñar.

El maestro normalista así como el médico clínico no han sido desde siempre. Los intentos de creación de las escuelas normales en México tienen su origen en 1823 cuando la compañía lancasteriana fundó su institución con la que pretendía entre otras cosas, formar maestros. Pero no parece haber sido sino hasta 1885 cuando en Orizaba, Laubscher y Rébsamen dan vida a la primera escuela normal llamada Escuela Modelo de Orizaba.

Era claro el propósito y las circunstancias en las que nace esta escuela, tal y como lo expresa Castellanos.

"El secreto está en la educación de las masas populares y el factor principal en las escuelas normales; pero ¿qué entiendo por escuela normal?... ¿El plan de estudios para formar sabios, el edificio elegante y los gabinetes repletos de material escolar, las bibliotecas apretadas por gruesos volúmenes, o, el brillante profesorado desfilando

majestuosamente como el cortejo de un rey? No señores, nada de eso. ¡Escuchad!... lo que caracteriza la escuela normal es la aplicación teórico práctica de la doctrina... como tal, debe ser científica y debe ser práctica." (en Solana 1781, 430).

Aunado al anterior discurso, se encuentra el de Sierra que expresa la importancia del magisterio "Es una verdad axiomática que el valor de una escuela está en proporción directa del prestigio y la competencia del profesorado más bien que de la bondad intrínseca de los planes de estudio." (cfr. Sierra 1977, T.VII).

Por lo que respecta a los mecanismos usados para otorgar licencias para el ejercicio de la profesión magisterial, cabe señalar las diferencias discursivas que se establecen:

Un siglo antes en 1787 se otorgaba licencia para ejercer la profesión de maestro en los siguientes términos:

"Maestro mayor por su Magestad de las Nobilísimas Artes de Primeras Letras, Examinador y Visitador General de todos los Maestros y Maestras de esta Nueva España, Revisor de Firmas e Inventor de Letras &... Por cuanto, habiendo visitado, reconocido y examinado a Dña. Rosa Josepha de Castro maestra de niñas en esta corte; y concurriendo en ella las calidades y requisitos suficientes y necesarios de ser Española, de sangre limpia, Christiana, y de buenas costumbres y hallarse instruida en los dogmas de nuestra Religión y en las demás circunstancias que se requiere para la educación y enseñanza de Niñas. En virtud de las facultades que su Mag. me confiere, como Maestro Mayor de Primeras Letras, le concedo licencia para que tenga Miga pública en esta ciudad de México a 17 de abril de 1787.

Rafael Ximeno." (Tanck 1984, 95).

Y en relación a un asunto similar, en 1903 se otorgaban licencias así:

"en la Escuela Normal para profesores a 1 de enero de 1903 presente el señor Abraham Castellanos nombrado profesor de tercero y cuarto cursos de Metodología aplicada en esta Escuela Normal de Profesores fue interrogado por el Ciudadano Director:

Protestais sin reserva alguna guardar la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, sus adiciones y reformas y las leyes que de ella emanen, y desempeñar bien y patrióticamente el cargo que se os confiere? Y habiendo contestado afirmativamente el señor Abraham Castellanos el Ciudadano Director repuso: Si así lo hicieréis, la Nación os lo premie, y si no os lo demande.

Para constancia se levantó la presente acta por duplicado, firmandola los expresados señores y el secretario que certifica.

México 1 de enero de 1903

Enrique Rébsamen

Abraham Castellanos

y una firma ilegible." (Castellanos 1903).

El vínculo del saber con la ignorancia había pasado del dogma cristiano a la aplicación teórico práctica del conocimiento sobre la base de la fe en la Nación.

Sólo como detalle cabe retomar el debate que en el último cuarto de siglo, expresaba la relación que algunos individuos establecían con el saber, Ramírez decía: "No hay Dios; los seres de la Naturaleza se sostienen por sí mismos." y luego agregaba, "Si todo hombre tiene derecho de emitir su pensamiento, todo hombre tiene derecho de enseñar y ser enseñado." (en Solana 1981, 46).

En el primer discurso se exigía el apego a la fe y el dogma cristiano se establecía compromiso con Dios, en el discurso de 1903, la relación se establece con la nación, con la Constitución Política, pero a diferencia de lo que algunos suponen, no se trata de un simple trasplante de fe, es decir, que si antes las creencias estaban depositadas en Dios, ahora lo estarían en la nación, no es una sustitución de símbolos, así como el maestro no sustituye simbólicamente al preceptor, es un cambio radical en la fundamentación del discurso, se alteran sus regularidades y sus empiricidades.

Al igual que otros discursos tales como el clínico, el normalista proviene de una objetivación de las empiricidades anteriores, aprender la ciencia médica por ejemplo, se hace mediante la observación del enfermo en la cama, abriendo su cuerpo para mirarlo y escuchando la palabra que señala, ya no lo que le duele, sino el sitio exacto del dolor, para que posteriormente, el médico pueda emitir un juicio diagnóstico.

El lugar de la medicina, del saber médico está en el hospital más que en los libros, está en la práctica más que en las ideas que el enfermo tiene de sí mismo, está en el cuerpo que se deposita en la cama, es abierto y es observado está en dos palabras en, la clínica.

El lugar de la educación, del saber pedagógico está en la Normal, más que en los textos, está en la práctica más que en las ideas de brillantes profesores, está en el cuerpo del niño que se instruye en el aula, está en dos palabras en, la escuela.

Aprender el arte y la ciencia de ser maestro mediante la experimentación con cuerpos de alumnos y alumnas, en las escuelas anexas, que se constituyen en la clínica, laboratorio o centro de observación para armar constituir al cuerpo con información, conocimientos, disciplina, etc., proveyéndole de los instrumentos

necesarios (metodológicos) para tratar con una ignorancia y un saber preconcebidos.

El magisterio es su discurso y este nos posibilita verlo y ubicarlo. El concepto normalismo indica la vinculación entre cuerpo maestro y cosa enseñada, así como la palabra escuela unifica la relación maestro enseñanza, la Normal no es una escuela para enseñar algo fuera de sí misma, sino más bien para enseñar a enseñar.

Qué ejemplo más elocuente de la razón y la crítica, funda una institución propia para recorrer los límites de las prácticas educativas, para hacer un enjuiciamiento a todo lo que el cuadro de la representación clásica, del virreinato, ha dejado como herencia educativa, para vincular lo externo con lo interno de esas relaciones educativas que hasta hace poco tiempo tan sólo reflejaban la imagen de las cosas, las clasificaban y ordenaban. La Normal será el lugar de producción concreto del saber y la ignorancia pedagógica.

La Normal es el lugar de formación del maestro normalista, (así como la clínica lo es para la práctica profesional del médico) del magisterio, ya que no todos los maestros pertenecen al magisterio, pero si todos los del magisterio son maestros.

El discurso magisterial surge poseyendo una única e irreducible verdad, la de la enseñanza objetiva y práctica fundada en la ciencia, nace en medio del discurso pedagógico general de la época, que hace referencia a la felicidad y el placer que la educación debe proporcionar. Pero al igual que la enseñanza religiosa que se ve invadida por conocimientos ajenos al dogma cristiano, no sólo no los elimina sino que al contrario los estimula para hacerlos funcionales a cierta economía particular.

Dicho de otro modo, el arte y la ciencia de enseñar a enseñar, no evade la felicidad y el placer como objetivos propios, los

provoca constantemente, aunque su papel es claro: enseñar científica, disciplinada e higiénicamente, adecuar el cuerpo a ciertas normas y prescripciones. Se excita el placer y la felicidad de los niños siempre y cuando éstos se correspondan con los fines de la enseñanza.

Se aprende a enseñar no porque se desee reconocer al otro para evocar ausencias o presencias a una posible identidad subjetiva y trascendental del magisterio, sino que de acuerdo con el discurso positivista, se enseña para la aplicación teórico práctica de la ciencia pedagógica, propósito que como en la verdad religiosa hace funcional la actividad magisterial a cierta economía del saber-poder.

No se trata pues de reminiscencias de discursos anteriores, o de intromisiones discursivas ajenas, mucho menos de premoniciones que anuncian la llegada de otro discurso en medio de uno distinto.

De tal manera que, cuando en el discurso educativo moderno se habla de felicidad no es porque existan ciertos resabios de las intenciones del llamado "humanismo" renacentista o cristiano, que fueron heredadas noblemente a las prácticas pedagógicas modernas. Tampoco se trata de que se introdujeron términos o propósitos lejanos o ajenos al discurso científico de la pedagogía de manera caprichosa o casual, felicidad y placer se constituyen en los enunciados pedagógicos, en relación a otros que muy claramente determinan la tarea educativa, tales como: éxito, progreso, salud, castigo, dolor, etc.

La verdad científica se encarga de promocionar otros discursos que, por sus orígenes históricos parecieran referir a cosas distintas, u obedecer a otras epistemes, pero que por su función en el conjunto de reglas discursivas en que aparecen sólo es posible reconocerlos bajo un régimen de legalidad discursiva.

En relación a lo anterior, es importante mencionar que la forma de enseñanza de un maestro moderno refería constantemente a aspectos objetivos, a cosas y que si bien se utiliza el ejemplo, éste ya no refiere a la imitación de la apariencia externa, sino que se relaciona con funciones invisibles de los organismos.

Es necesario insistir en que tanto las funciones, como los órganos eran perfectamente conocidos en otras épocas, lo que cambió fue que de pronto la mirada de los seres dejó de estar en la representación, en el carácter binario de la lengua, en la simple o compleja relación de cambio de la economía y en el rechazo a la clasificación fenotípica de la naturaleza.

Sabemos, por ejemplo, que las prácticas experimentales no son propias de la época moderna ya en el Renacimiento Da Vinci y otros las hacían, la época medieval está llena de ejemplos.

Tomemos el caso del padre Feijóo, que aunque usaba el microscopio para estudiar la naturaleza, poco le interesó en términos científicos lo ahí observado. Para negar la milagrosidad de ciertas florecillas, recurrió a los métodos de la lógica escolástica aún en boga por esos tiempos en España, lo mismo sucedía con los maestros de finales del siglo XVIII que aunque conocían los descubrimientos del Renacimiento y de la Ilustración adecuaban éstos a la práctica discursiva clásica, aún vigente.

A finales el siglo XVIII un preceptor enseñaba a su alumno en su primer día de clase diciendo lo siguiente:

"La mayor maravilla de la naturaleza que te sorprenda, la hizo el Creador con un acto simple de su suprema voluntad. Ese globo de fuego que está sobre nuestras cabezas, que arde sin consumirse muchos miles de años hace que mantiene sus llamas sin saberse con que pábulo, que no sólo alegra sino que da vida al hombre, al bruto, a la planta y a la piedra; ese sol hijo mio, esa antorcha del día, ese ojo del

cielo, esa alma de la naturaleza que con sus benéficos resplandores ha deslumbrado a muchos pueblos, granjeándose adoraciones de deidad, no es otra cosa, para que me entiendas, que un juguete de la soberana omnipotencia. Considera ahora cuál será el poder, la sabiduría y el amor de este tu gran Dios pues ese sol que te admira,... este hombre que te enseña, y todo cuanto te rodea en la naturaleza, salió de sus divinas manos sin el menor trabajo, con toda perfección y destinado a su servicio." (Fernández de Lizardi en Tanck 1984, 270)

En las postrimerías del siglo XIX un maestro se refiere a sus discípulos así:

"Maestro.- Hace algunos días hijos míos, que venimos ocupándonos del jardín. Hoy vamos a seguir tratando del mismo asunto, porque aún tengo mucho de que hablar con ustedes sobre el particular; pero antes de entrar en materia voy hacer una pregunta... Dime niño, ¿que sientes tú después de haber corrido mucho?

Discípulo. Siento calor.

M.- ¿Nada más?

D.- También tengo sed.

M.- ¡Bueno! al sentir sed, bebes agua naturalmente y ya quedas contento. Las plantas sin correr como tú, porque ellas no tienen como tú la fortuna de poseer órganos (ya hemos explicado lo que la palabra significa) de movimiento, tiene sed todos los días. Y ellas necesitan, lo mismo que nosotros, agua para calmarla y para vivir. ¿para vivir? ¿pues que las plantas viven, hijo mío?

D.- Sí señor, el otro día nos dijo usted: que los animales crecen viven y sienten; los vegetales crecen y viven; los minerales crecen únicamente.

M.- ¡Magnífico! veo que mis lecciones no son inútiles... Yo se de donde tomas tú el agua que te hace falta; mas debo saber cómo se las componen las pobres plantas.

D.- La absorben del suelo por las raíces.

M.- ... si la tierra se halla enteramente seca ¿qué sucederá?...

D.- ... en tal caso la planta se marchitará y morirá...

M.- Bien contestado... ¿quién suministra el agua a la tierra?

D.- Se la suministran las nubes.

M.- ¿Cómo?

D.- Por medio de las lluvias." (Bazant 1985, 74-75).

Es notable la diferencia, mientras en un discurso siguen apareciendo las fundamentaciones representativas y el carácter divino, en otro, se elude por completo el tipo de reflexión representativa, se usa un procedimiento de tipo causal empírico, objetivo, son las cosas en relación a los sentidos las que aparecen como enunciados reguladores de una práctica discursiva.

Se observan objetos materiales, no se busca en Dios la primera y última explicación de las cosas. Pero además, está muy clara la aparición de lo vivo y de lo muerto, es en torno a la finitud de la naturaleza y del hombre que se piensa la nueva realidad, no es más el discurso de la eternidad el que acompaña la manera de aprehender las cosas de fuera, sino la exacta división de los que viven, sienten y crecen.

El maestro es un intermediario entre lo objetivo y la intuición de los sentidos, media a través de la razón y de la lógica, no por la excitación del universo simbólico, sino mediante las cosas visibles y sus funciones invisibles.

El discurso rechaza la teoría y la filosofía en términos especulativos, "indica en secreto, esta reserva inagotable a partir la cual ella (la filosofía) puede hablar: la estructura común que corta y articula lo que ve y lo que dice." (Foucault 1983a, 15).

En conclusión:

a.- Con el maestro normalista estamos frente a una nueva organización del espacio y del saber educativo, que no sólo reemplaza unas prácticas discursivas anteriores, sino que, sobre todo, se funda dentro de un mar epistémico, forma parte de un nuevo acontecimiento discursivo, que pertenece a lo que aquí se ha señalado como episteme moderna.

b.- La escuela Normal surge en forma paralela a otras instituciones, tales como los hospitales, los novedosos sistemas penitenciarios, el espacio fabril, etc. Y no como resultado de un discurso ajeno a ciertas prácticas, sino como la compleja relación entre espacios y prácticas discursivas. Unos en la clínica, otros en las celdas de las prisiones, algunos más en la producción. La Normal en sus escuelas anexas.

c.- Enseñar a enseñar ya no sólo es una tradición de familias o gremios, sino toda una profesión con fundamentos científicos, en donde el saber es autorizado a través de un título que tiene como sustento las ciencias humanas, la pedagogía y todas las estrategias que ésta resguarda.

CONCLUSIONES

Estas conclusiones intentan dar continuidad al debate sugerido en las páginas anteriores, son un conjunto de consideraciones que al final del texto buscan refrendar tan sólo algunas de las reflexiones que por su naturaleza son inacabables.

Lo que aquí se busca es tratar de fijar la mirada del lector en tan sólo algunos puntos que para el autor resultaron de mayor atracción al momento de escribir el documento. No es de ningún modo un último intento por explicar y comprender todo el texto, y para todos. No se trata, como en algunas exposiciones de arte, de colocar un letrerito explicativo a cada capítulo, apartado o enunciado, a fin de que el lector concluya, felizmente y pleno de satisfacción (discordante o concordante) su recorrido.

Del mismo modo estas conclusiones obligan a hablar de lo que no está escrito en el texto, pero que de algún modo está dicho, es decir, el quehacer del presente que nos llevó al pasado. Esta tarea es quizá la más difícil porque, como dice Foucault: "la gente sabe lo que hace; con frecuencia sabe por qué hace lo que hace; pero lo que (ellos) no saben es qué lo que (ellos) hacen, hace" (Dreyfus y Rabinow 1982, 189).

Dicho de otro modo, este trabajo puede tener una intención original o un objetivo que enfrentó diversas dificultades, sin embargo, el producto final escapa a cualquier prescripción, (excepto a la del orden del discurso al que pertenece) o sentido último, pues como diría Gerber, "La lengua estructura imperfecta siempre domina al sujeto, no éste a aquella: hablar supone entonces 'decir más de lo que se sabe, no saber lo que se dice, decir otra cosa de lo que se dice, hablar para no decir nada'" (Gerber, 1988, 148), decir nada, que en este contexto implica decir algo.

Por supuesto que no se trata de una teoría general de las epistemes aplicada a un caso concreto, pero tampoco de una interpretación ad infinitum del discurso educativo mexicano. Ni un a priori estructural, ni circularidades hermenéuticas. Hay una verdad relativa, pero no a estructuras preformadas, ni a múltiples interpretaciones, sino relativa a un régimen discursivo y a sus propias normas y condiciones de existencia.

En tal sentido, no es cada época la que produce un orden discursivo, sino al contrario, cada régimen discursivo produce una época distinta y, con ello, una verdad, verdad que por depender del discurso es incompleta e inacabada, verdad siempre a medias en donde la otra mitad es indecible, pertenece por así decirlo, al orden de lo real.

La verdad aquí dicha, en suma, es relativa pero no a cualquier serie de juicios, no a una historización de las aserciones del presente, ni a una presentificación del pasado es como se ha dicho, relativa a un orden discursivo y a sus condiciones de existencia.

Al colocar esta tesis en la posición anterior no se eluden responsabilidades o se adopta un "nihilismo" teórico, al contrario se aceptan un conjunto de elementos teórico conceptuales y se dispone de ellos de modo "positivo". Lo cual significa que es necesario referirnos al proceso mismo de la investigación, a cómo se procedió, qué resultados se obtuvieron de este trabajo y cuál podría ser la búsqueda más general, por así llamarla, de la presente investigación, cuál su posible inserción en el debate actual de las ciencias y del campo de lo educativo.

Al filo de las Categorías

No sería pertinente alargar aquí una explicación de carácter epistemológico y metodológico, al contrario valdría la pena tratar de plantear brevemente lo que fue la construcción de nuestro objeto de estudio y hacia dónde nos condujo ese proceso.

Si bien es cierto que una cosa es el modo de exposición y otro el de indagación, el primero siempre estará tamizado por el segundo y en este sentido la investigación realizada no se propuso constatar algo, sino más bien descubrir algo, es decir, quitar ciertos cubrimientos teóricos y de sentido común que se tienen sobre las prácticas educativas, no se trata de revelaciones esencialistas o de un más allá teórico que esperaría a ser alcanzado por alguien, sino más bien de un juego de enunciados que pueden contribuir a pensar las cosas y los seres de la educación en otros lugares y relaciones; lo que en esta investigación se hace es ilustrar, mostrar, ofrecer a la vista algunos de los elementos encontrados en los sedimentos de la historia y articularlos (desde aquí) de acuerdo con un orden discursivo, al que sostenemos que pertenecen.

Es decir, si lo que se buscaba era verificar o falsear una hipótesis, o encontrar el sentido último de tal o cual hecho o relación de hechos, seguramente, tarde o temprano, se habría logrado, como dice el viejo dicho: "el que busca encuentra". Y en este sentido, lo que se buscó fue descubrir, no para verificar o demostrar, ni para encontrar sentidos profundos a las cosas y los seres, sino tan sólo para mostrar, en todo caso para tensionar discursos y cosas.

En estricto sentido no se trataba de averiguar si eran o no aplicables las tesis esgrimidas por Foucault en "Las palabras y las cosas" y en "La arqueología del saber" a lo educativo, esos eran los pretextos (es decir, los textos que están antes de algo). Lo que se hizo al final de cuentas fue hacer girar y a la

vez rozar algunas categorías analíticas con las prácticas del discurso educativo en México, y no para contentarnos con el roce y la fricción, sino para ir a los pedazos, a las chispas desprendidas para recogerlas y mostrarlas. De tal manera que este trabajo no arrojó pruebas irrefutables sobre la pertinencia del uso de esos textos en el análisis de las prácticas discursivas, no produjo certezas científicas, presencias históricas o realidades generalizables. Más bien mostró quiebres, hendiduras, obstáculos y rupturas en las prácticas del discurso educativo mexicano, por eso mismo este es un escrito de huecos, de resquicios, no es cerrado pero tampoco abierto del todo, ya que no cancela proposiciones o resuelve dudas, pero tampoco ofrece grandes avenidas o arcos triunfales a la investigación.

Otro asunto que salta a la vista dentro del proceso mismo de la investigación es la cuestión planteada en la introducción de este trabajo y que nos remite a las lecturas que se hacen del instrumental teórico utilizado, para algunos ceñido o determinado por el estructuralismo, lo cual se convertía en una "limitación" que amenazaba con imposibilitar o al menos desviar el interés del trabajo. De tener una inquietud por tensionar los planteamientos teóricos utilizados y su relación con las prácticas discursivas, la tesis podía convertirse en una simple aplicación formal de las estructuras reguladoras del discurso descritas en los textos citados.

Esa "limitación" se convirtió en acicate para abordar la cuestión desde una perspectiva que permitiera ver el trabajo en medio de un debate más amplio entre estructuralismo y hermenéutica lo que nos llevó a colocar el estudio en un terreno denominado como analítica interpretativa, que si bien no resuelve ni teórica, ni metodológicamente el análisis de las prácticas discursivas al menos no lo encierra en un marco estático.

Dicho de otro modo, la duda inicial sugerida al revisar, junto con la Dra. Buenfil (directora de la tesis), los primeros borradores de esta investigación, hizo pensar que los textos ofrecían múltiples lecturas y que era necesario situar una posición al respecto.

Para tal efecto se planteó como eje articulador la tesis de que sí era posible emprender un análisis de las prácticas del discurso educativo en México, siempre y cuando dicho análisis no se considerara como una estructura autónoma de las llamadas prácticas no discursivas o del análisis de lo que algunos denominan "cuerpo vivido". En este sentido el trabajo arqueológico no es el que determina al genealógico, ni de manera contraria, pues no se trata de evitar la fuerza de las estructuras analíticas para caer en el campo de las interpretaciones infinitas.

Estas cuestiones y algunas otras fueron tiñendo los productos de la investigación, de tal modo que lo obtenido no es sino resultado de una actitud indagadora que busca descubrir y tensionar lo que hay en las palabras y las cosas de la enseñanza.

En tal sentido, cabe precisar que se partió de una diferenciación inicial con una propuesta **estructuralista de corte atomista**, en donde los supuestos básicos son la construcción a priori de regularidades discursivas, que posteriormente servirán como cajones de la realidad.

Nuestra propuesta buscó recuperar la amplitud que puede ofrecer una postura que, viniendo del estructuralismo, no encasilla la realidad, dicha concepción es la llamada **diacrónica u holista**, "en donde lo que cuenta como elemento posible se define al margen del sistema de elementos, (como es el caso del estructuralismo atomista) pero lo que cuenta como elemento real

es una función de todo el sistema de diferencias del cual el elemento dado es parte." (Dreyfus y Rabinow 1988, 16).¹

Por lo tanto, no parece ser producto del azar o la casualidad la compatibilidad encontrada entre las regularidades discursivas de cada episteme y las observadas en los textos analizados, como se verá de manera más precisa en el siguiente apartado.

La Investigación como Antilogía

Un primer aporte a considerar es el intento por establecer una relación analógica entre episteme y otras formas de conocimiento, tema que, por las propias características de la investigación se presenta inacabado, aunque para los propósitos del trabajo contribuye a una aproximación epistemológica y metodológica para el desarrollo de los demás capítulos.

Una reflexión que sugiere la lectura de este apartado, es que si bien se enfatizaron los aspectos contrarios o las diferencias, es seguro que un estudio con mayor detalle y profundidad revele no sólo otro tipo de distancias sino también las similitudes o puntos de encuentro entre la episteme y otras formas de conocimiento e incluso sería interesante someter dicha

¹ "Foucault como veremos, distingue de manera explícita su método del estructuralismo atomista, por lo que compararemos y contrastaremos su método arqueológico con el método del estructuralismo holista con el cual tiene un parecido más cercano.

LeviStrauss enuncia tal método de manera sucinta:

El método que adoptamos... consta de las siguientes operaciones:

- 1) definir el fenómeno bajo estudio como una relación entre dos o más términos reales o supuestos;
- 2) construir una tabla de permutaciones posibles entre estos términos.
- 3) tomar esta tabla como objeto general de análisis el cual, sólo en este nivel, puede producir conexiones necesarias, siendo el fenómeno considerado al principio sólo una combinación posible entre otras, cuyo sistema completo debe ser reconstruido con anterioridad. (Dreyfus y Rabinow 1988, 16).

categoría analítica al juicio de la última obra del propio Foucault.

Como ya se mencionó en la introducción las referencias a las epistemes clásica y renacentista se hacen con un doble propósito: por un lado, como reconstrucción teórica y práctica del escenario en el que aparecerá la época moderna. Sin pretender otorgar al análisis que aquí se hace un estatuto de teoría "aplicada" al campo de las prácticas del discurso educativo, lo que se intenta en el trabajo es el establecimiento de ciertos límites analíticos no como estructuras únicas y cerradas sino como esbozos de una línea de investigación educativa. Y por otro lado, contribuir metodológicamente no con el uso de ciertas categorías de análisis como si fueran puros artificios de la razón, sino fundamentalmente a partir de considerar dichas categorías como instrumentos heurísticos de contrastación y desconstrucción de una realidad dada, de un uso casi manual de las herramientas que chocan y se desgastan en su trabajo continuo con prácticas, con objetos discursivos. Parafraseando a Bachelard, si el trabajo es antiphysis, pues trastoca lo natural, el trabajo científico es antilogía pues desarma teorías y realidades, actúa sobre el logos como una máquina perforadora sobre el pavimento.

Sería pertinente ejemplificar lo anterior; tómese el caso del adelanto de la episteme clásica, en el virreinato. Si nos hubiéramos restringido al peso de las estructuras analíticas este "detalle", de profunda significación, hubiera pasado desapercibido. Otro ejemplo de la cuestión anterior, es el asunto referente a las escuelas lancasterianas, en donde a pesar de su ubicación temporal, no es del todo fácil definir su pertenencia epistémica.

Durante el virreinato, más precisamente en el periodo de la conquista, los españoles tuvieron que inventar un discurso que les permitiera entablar una relación con el otro, lo que obligó a la necesaria producción de un discurso educativo que lograra la

adecuación del saber con los poderes que la nueva situación implicaba.

Dicho de otro modo, las regularidades discursivas del Renacimiento no hubieran sido capaces de abarcar la experiencia que se presentaba, por un lado, el nuevo espacio y por otro la confrontación de discursos. Si el método utilizado en este trabajo hubiera quedado en un encajonamiento de la realidad, seguramente que no se hubiera podido dar cuenta de esta regularidad discursiva ajena a la episteme renacentista.

Lo mismo, en términos arqueológicos, sucedió en relación a la educación lancasteriana, pues mientras algunos, la consideran, por sus "connotaciones pedagógicas" como propia de la época moderna, (cfr. Weiss 1990) en este trabajo al menos se sostiene la duda y se le ubica a ese tipo de educación mutua en un periodo de transición, ni episteme moderna, ni clásica.

Tanto en la conquista como en la educación lancasteriana creemos que lo que permitió visualizar estas diferencias fue la aproximación a la concepción diacrónica u holista del método estructuralista y de ningún modo el acomodo fácil de la relación entre las regularidades y los elementos.

Se puede afirmar, sin temor alguno, que hay una naturalización (en amplio sentido) de las categorías analíticas utilizadas. Y al parecer esto se destaca aún más en el análisis de las prácticas discursivas de la época moderna en México. Es decir, antes de sacar las empiricidades aquí ilustradas y llevarlas a un contexto lejano, o a la inversa, traer positivities de otros lugares, lo que se intentó fue arraigar el análisis a las propias condiciones de existencia del objeto de estudio.

Por lo tanto, no parece ocioso repetir que la tesis central de este trabajo no requiere de verificación, demostración o

interpretación, es una tesis descubridora, lo que en esta investigación se hace es ilustrar, mostrar, ofrecer a la vista algunos de los elementos encontrados en los sedimentos de la historia y articularlos (desde aquí) de acuerdo con un orden discursivo, al que sostenemos que pertenecen.

Quizás la única conclusión válida para este trabajo es que, aunque parezca paradójico, los resultados que se presentan tienen una pretensión empírica, pues la mayor parte de la disertación se hace sobre objetos, sobre prácticas discursivas, ya que lo obtenido, más que refrendar teorías o categorías analíticas, ofrece la presencia de positivities adscritas a cierto orden discursivo.

Vale la pena detenerse un momento para analizar algunas de las tesis esgrimidas para cada época.

La Pedagogía como Alegoría del Alma.

En el trabajo se sostiene que es posible contrastar las categorías analíticas generales del discurso renacentista a las prácticas del discurso educativo, a saber las nociones de: *convenientia*, *aemulatio*, *analogía* y *simpatia*, todas ellas "significadas" por una especie de ley de sentido: la signatura divina.

En realidad el análisis que se hace se concentra en torno a la obra de Vives y se sostiene en la medida de que fue encontrada gran consistencia entre las nociones descritas y los textos seleccionados de la obra del mencionado autor.

Un aspecto que cabe destacar es la importancia que en esos escritos se otorga a la memoria y la imitación (ambas cuestiones sugieren por sí mismas un estudio aparte) es precisamente en

estas dos palabras halladas de modo recurrente en los diferentes discursos educativos, en donde se pueden descubrir cortes epistémicos interesantes.

Mientras la memoria renacentista evoca, la memoria clásica (virreinato) representa, para finalmente arribar al carácter experiencial de la memoria moderna.

Para la imitación renacentista se trata de establecer similitudes entre el hecho y el dicho, pero no porque estén separados o porque la palabra sea juzgada desde las cosas, sino para refrendar las palabras y las cosas con el sello divino, al fin y al cabo las palabras y las cosas son, para el Renacimiento, por así decirlo, la misma cosa.

Es, podemos decir, una época en donde el alma reviste a todas las cosas ya sea porque se mira desde el espíritu o porque él mismo está en todas partes como jugando sobre el mundo, no es precisamente una representación sino una alegoría, una metáfora del alma.

Y si no, que alguien se atreviera a decir que es mentira que "los animales se dividen en: a) pertenecientes al Emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l) etcétera, m) que de lejos parecen moscas." (Wilkins en Foucault 1984b, 1).

Seguramente no faltará quien sugiera que la comparación que aquí se hace del discurso educativo con las categorías analíticas señaladas está influenciada por una especie de "costumbre mental" de la época y que vistas así las cosas todo cabe en este análisis, desde el discurso de Vives, hasta el de los mexicanos o cualquier otro discurso educativo de otras épocas. Sin embargo, el asunto del que trata esta tesis no refiere a "costumbres

mentales", a estilos o a modas, sino más bien a prácticas discursivas.

Frente a la posible ilusión de un caos discursivo renacentista, este trabajo ofrece un panorama de los márgenes de dicho discurso en el campo de las prácticas del discurso educativo. Frente a la certidumbre de un orden perfecto, de un modelo más allá del discurso, de un proceso evolutivo, de una historia que llegó para quedarse, este trabajo introduce la duda, el azar, la ruptura, el quiebre inesperado en la historia misma. No se trata, por así decirlo, de un relato más de la historia de la historia, sino precisamente de una historia de esa historia.

La Pedagogía como Disciplina de los Ordenes y las Taxonomías

La época clásica a diferencia de la anterior que, como se afirma en el trabajo, se caracteriza por la inquietud del discurso por sí mismo, se desprende de ese molde circular, es una época marcada por comparaciones y clasificaciones, se parte del reconocimiento de que hay algo más, algo fuera del discurso, (Cogito ergo sum) podría definirse como la época de la inquietud del discurso por lo otro, así como la época moderna se podría entender como la inquietud del discurso por la experiencia (¡Sapere Aude!) la razón al servicio de la experiencia.

Precisamente en el análisis de esta época es cuando descubrimos que no son las categorías analíticas, por sí mismas las que determinan una época, sino las prácticas discursivas, en vivo y en sitio, pues mientras en algunas partes de Europa se vivía el apogeo del discurso renacentista, en las nuevas tierras recién descubiertas y próximas a ser conquistadas la palabra se debatía en un campo de batalla en donde, al menos, en lo educativo, en esa parte fundamental del poder, no tenía forma de expresión sino sólo a condición del reconocimiento del otro,

sobre todo si lo que se quería era servirse de él mediante su dominio y no a través de su exterminio.

Resulta entonces que no es el conjunto de regularidades discursivas, de enunciados, o palabras, en suma una estructura teórica predeterminada la que se impone apriorísticamente sobre una práctica concreta.

Pero también es evidente que esa práctica educadora, evangelizadora, conquistadora, no hubiera sido posible sin un orden discursivo propio.

Lo anterior nos remite directamente a la cuestión central de la época, a saber la representación clásica, fincada en la dualidad del signo, que es lo que representa y al mismo tiempo la cosa representada, se trata como se afirma en el trabajo, de la representación del signo y no del signo de la representación característico del Renacimiento.

La educación será entonces, entre otras cosas, imitación pero ya no de similitudes del discurso consigo mismo sino con lo de afuera, con lo ajeno, la razón buscará ordenar y clasificar para representar, taxonomía, mathésis y génesis son tres nociones permanentes en el discurso educativo de la época virreinal, las reglas, las prescripciones, los espacios están en función de un orden a representar, al que se está adscrito. Se es apto para la enseñanza porque se pertenece a un orden social, no tanto porque se sepa, en todo caso se sabe por el orden taxonómico de adscripción.

Asimismo, las nociones de maestro y alumno, tal como las de hombre y niño, propias del virreinato, no deben considerarse como sujetos pedagógicos, ni biológicos como lo serán en la época moderna, en dicho sentido la pedagogía es una disciplina de los órdenes y las taxonomías.

La Pedagogía como Ciencia Humana

En el tercer capítulo de esta tesis se muestra cómo, de manera sigilosa y constante, fue apareciendo en el terreno de las prácticas discursivas la figura del hombre, o para ser más precisos, el niño y el maestro, como fundamento, ambos, entre otras positivities, de la pedagogía y sus prescripciones. El hombre se encuentra a sí mismo como la razón crítica de toda representación anterior y al mismo tiempo como objeto de esa razón. No se trata de que por fin el hombre moderno al dar cuenta de esta doble relación ha llegado a la "esencia" de lo humano y por ende de una de sus prácticas: la educación.

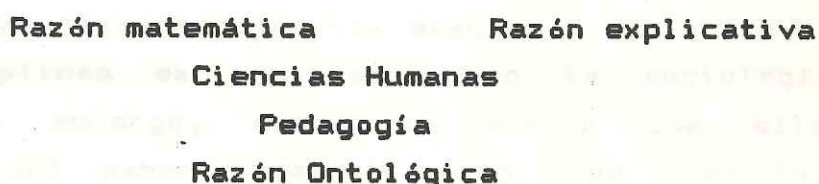
El hombre, como diría Foucault, aparece por primera vez "como aquello que hay que pensar y aquello que hay que saber." (Foucault 1984b, 334-335).

Las palabras, tan gustadas por Marx y otros pensadores de la época moderna, "de omnibus dubitandum" no sólo implicaban el resultado de cambios históricos iniciados desde finales del siglo XVIII, sino sobre todo un giro de las relaciones del saber consigo mismo.

La aparición de una serie de ciencias que explicaran lo humano, (entre ellas la pedagogía) frente a una razón mathética y taxonómica desde ahora insuficiente, hizo necesario, por un lado, reagrupar el saber sintetizándolo dentro de la lógica matemática y deductiva, y por otra parte, puso en evidencia que las nuevas ciencias humanas tenían que recurrir a las explicaciones analógicas y causales para dar cuenta de sí mismas, aunque estas síntesis: la de la razón matemática (lógico-deductiva) y la explicativa (analógica y causal) no eran el espacio adecuado ni suficiente para el nuevo saber, se requería de otra dimensión,

de un fundamento filosófico u ontológico que argumentara la razón de ser de las otras dos dimensiones.

Sin embargo, encontrar el discurso de las ciencias humanas, de la pedagogía dentro de cualquiera de las dimensiones arriba señaladas es imposible, pues su propósito no es matematizar, ni buscar causas estructurales ni implicaciones ontológicas, pero a pesar de ésto construye, actúa sobre esos conjuntos, por así decirlo se halla en la intersección de esos tres saberes.²



Lugar en donde se localizan la Ciencias Humanas (la pedagogía) en el triedro de los saberes.

Es precisamente en el borde de unión de esos tres saberes en donde se encuentra el sujeto, pero no en forma lógica, causal o trascendental, sino en términos prácticos. Dicho de otro modo se trataría de una razón práctica, en donde precisamente por el carácter activo del asunto, la expresión clara de la razón parece diluirse, negándose el cuerpo a ser cautivo absoluto del saber.

Cuando Ruiz rechaza los "métodos" de la razón matemática y explicativa no lo hace por que menosprecie o desconozca su importancia o presencia, sino que reconoce que no puede, ni debe ser el modo de la pedagogía para mirar las cosas.

² Según Foucault las ciencias humanas están excluidas de dicho triedro epistemológico, a saber: la razón matemática, la explicativa y la ontológica, pero al mismo tiempo están presentes en él, debido a "que es en el intersticio de esos saberes, más exactamente en el volumen definido por sus tres dimensiones donde encuentran su lugar." (Foucault, 1984b, 337).

"... deben ser rechazadas por impropias las nominaciones de método inductivo y método deductivo, necesarias y propias cuando se trata de la lógica, pero inadecuadas cuando se habla de pedagogía... Deben desecharse igualmente, los llamados métodos analítico y sintético, porque siendo la descomposición y la recomposición maneras prácticas y limitadas no pueden aspirar a trazar el camino." (Ruiz 1900, 77).

No se niega en este trabajo la influencia que ha recibido la pedagogía de las llamadas ciencias exactas y naturales, así como de las disciplinas explicativas, como la sociología o la economía, sin embargo, nunca se afirma que ellas sean constitutivas del saber pedagógico, en todo caso lo que se intenta plantear, es que las prácticas del discurso educativo, tienen que ser observadas como saberes autónomos, es decir como parte de un conjunto de disciplinas que tienen sus propias implicaciones epistemológicas. O como afirma Foucault "la aparición del hombre y la constitución de las ciencias humanas (aunque no fuera más que bajo la forma de proyecto) serían correlativas a una especie de -desmatematización-." (Foucault 1984b, 339).³

Es probable que la pedagogía, como se ha visto, haya recibido mayor influencia en su fundación de la biología o la medicina, que de alguna otra ciencia, de tal manera que el alejamiento de la matemática parece así constituir al hombre como objeto del saber. (cfr. Foucault 1984b, 340).

³ Esta cuestión es de suyo interés pues hay quienes afirman que dentro de ciertas corrientes psicoanalíticas hay una búsqueda por matematizar sus reflexiones teóricas. Lo cual no contradice la afirmación de Foucault, ya que si se recurre en múltiples ocasiones en dichas corrientes a referencias de la física o las matemáticas, esto no indica que se desea crear una especie de superciencia al estilo de Asimov en sus novelas de ciencia ficción, en donde la psicología, las matemáticas y la historia se unifican para que dentro de una gran ecuación se coloque el futuro de la humanidad. Pareciera que el uso de las matemáticas entre otras cosas contribuye a evitar los excesos del antropologismo y los suspenso de un metalenguaje tan apetecidos por los humanistas. En todo caso la duda que se mantiene es la siguiente: ¿es posible desmatematizar las ciencias humanas matematizando su epistemología?

Sin embargo, para la pedagogía el niño no es en última instancia por sus funciones fisiológicas, sino más bien por los propósitos que la enseñanza persigue, no es el ser vivo, sino el sujeto educado lo que interesa.

Es dentro de la tensión entre lo empírico y lo trascendental, entre el cogito y lo impensado y entre el retroceso y el retorno al origen, el lugar donde se coloca el saber pedagógico como ciencia de lo humano.

"Vemos que las ciencias humanas no son un análisis de lo que el hombre es por naturaleza, sino más bien un análisis que se extiende entre aquello que el hombre es en su positividad (ser vivo, trabajador, parlante) y aquello que permite a éste mismo ser saber (o tratar de saber) lo que es la vida, en qué consisten la esencia del trabajo y sus leyes y de que manera puede hablar." (Foucault 1984b, 343).

Lo anterior nos remite a la exigencia permanente que se hace a las ciencias humanas, a algo que algunos llaman vigilancia epistemológica siendo precisamente una de sus mayores debilidades lo que las sitúa en una posición de "ana" o "hipoepistemología". (Foucault 1984b, 345). Aunque esta debilidad parece constituir también su fuerza ya que obliga a tratar a las ciencias humanas en el terreno de sus empiricidades. Es precisamente dentro de este nudo problemático en donde hemos querido plantear el asunto abordado en el tercer capítulo de esta tesis.

En síntesis, algunos de los productos más significativos que ofrece esta investigación son los siguientes:

- 1.- La apertura de un debate teórico (metodológico y epistemológico) dentro del campo de la investigación educativa que recupere desde una analítica interpretativa las prácticas del

discurso educativo en México, a partir de las tensiones entre estructuralismo y hermenéutica. Dicho de otro modo, es posible incluir esta investigación en el amplio terreno de los estudios realizados bajo el título general de "Análisis del Discurso Educativo".

2.- Este trabajo contribuye a la investigación de un tema que para algunos ha sido colocado en el espacio de los estudios antropológicos, históricos, sociológicos, psicológicos o lingüísticos y es la cuestión referente a la Otredad, a lo Otro, a la Identidad, tema del que por cierto Paz, Todorov, O'Gormann, Castaneda y otros han mostrado interés. Sería atractivo detenerse en el análisis de la relación entre sujeto y educación, a partir del "encuentro" de occidente con las "cosmovisiones" de este lado del mundo.

3.- La investigación deja abierto un espacio para profundizar en el estudio de ciertas formas de educación y control de los cuerpos, es el caso de la educación en el virreinato y las escuelas mutuas.

4.- Asimismo, un aspecto de sumo interés y que no fue abordado en esta tesis, pero que si se sugiere, es la cuestión relativa a la incorporación de las implicaciones ideológicas al análisis de las prácticas discursivas.

5.- Otro aspecto que podría ser tratado de modo más explícito es la cuestión del poder y la educación, en el trabajo no se elude el tema pero es presentado bajo la forma de biotecnología, es decir de la relación entre los cuerpos y los espacios que los soportan, aquí se localiza una veta importante de trabajo.

Como se podrá observar, más que productos acabados, lo que esta tesis puede ofrecer son posibles líneas de investigación, de hecho en la concepción original de este trabajo se pensó en que

fuera el almacén de una probable investigación a más largo plazo, parece que todavía puede cumplir con ese propósito, pero también parece que ha adquirido cierta corporeidad y que puede andar un camino propio, y eso es precisamente de lo que se hablará en seguida.

¿La Eterna Ilustración o La Ilusión Cautiva?

Cabe decir, finalmente, que esta tesis busca insertarse en el espacio abierto por el debate actual sobre modernidad, no en el campo de la llamada política educativa o en la cuestión de la historia de la educación, sino más bien en un terreno más concreto al que se puede denominar como análisis de lo educativo como parte de un régimen discursivo.

Se trata de pensar el discurso educativo en el campo de sus propias prácticas, a fin de situarlo, de compararlo, si se quiere dentro de un conjunto de propuestas teóricas y metodológicas, que han persistido en los análisis de lo educativo.

Se partió del supuesto de que dichas prácticas discursivas no pueden ser observadas únicamente como meros fenómenos de una cierta realidad, pero tampoco se les puede considerar como cosas contables o medibles en la historia, no se trató de hacer "mi relato" pero tampoco "la historia objetiva" de la educación. En

todo caso la cuestión de la objetividad y la subjetividad del trabajo es algo que no queda resuelto y está a debate.

En dicho sentido, se ha afirmado que esta tesis al no asumir una separación entre la empiricidad y la significación de los procesos, involucra por los objetos con que se trabaja y por la preocupación que la guía, el problema de objetividades subjetivamente constituidas. Lo cual conlleva necesariamente a una discusión en el campo de la epistemología y la teoría.

Es precisamente el intento de recuperar lo educativo para cierta concepción teórica, lo que obliga a tratar, no con una seriedad positiva, sino con entusiasmo el discurso educativo.⁴

Todo lo anterior nos conduce por el camino de la razón y de la crítica, en tal sentido, el trabajo intenta, en un campo de acción "molecular" de lo educativo, hacer una crítica a la razón crítica, es decir, tratar de distanciarnos, en la medida de lo posible, de nuestra herencia ilustrada.

Kant resulta el punto de llegada irremediable dentro de cualquier esfuerzo por ubicarnos, es sin duda el espejo concavo que nos devuelve una imagen virtual de algo real que está ahí, ya no como representación sino como imaginación. El filósofo nos ofrece los instrumentos de análisis. Hay quienes opinan que dichos instrumentos son eternos, otros piensan que la importancia del pensamiento kantiano radica exactamente en haber dado cuenta de una situación, y que la razón que permitió entender por vez primera esa parte concreta de la humanidad era también cautiva de lo que señalaba.

En otras palabras, mientras pensadores como Habermas prometen que habrá más ilustración y por tanto la modernidad aún tiene mucho que ofrecer, otros como Foucault dudan de la eternidad de la razón crítica.

Pensar desde ahí lo educativo es algo que también se intentó en este trabajo, no para agotar, sino para angostar la discusión. Evidentemente hay una postura y una crítica, pero no una respuesta.

⁴ Sin el ánimo de entrar en una discusión que quizá aquí no corresponde, cabe decir que autores como De Certau, Michel, en "La risa de Michel Foucault" (1985), así como Dreyfus y Rabinow, en "¿Qué es la madurez?" (1988), abordan la cuestión de la "seriedad" en Foucault. Así mismo, cuando se habla de "entusiasmo" nos referimos a la aproximación kantiana que hace Lyotard (1987).

Aunque parezca paradójico tanto Habermas como Foucault se entienden a sí mismos como sucesores, ya no digamos de Kant, sino de toda una tradición del pensamiento alemán signado por Hegel, Nietzsche, Max Weber, Horkheimer y Adorno.²

Habermas ofrece que habrá más ilustración y por tanto modernidad, en la medida que logremos establecer "una comunidad de habla ideal presupuesta en todos los usos del lenguaje (léase educación).... este análisis de las condiciones para validar la verdad es el modo de unificar la razón crítica y de esa manera responder al desafío de Kant." (Dreyfus y Rabinow en Couzens Hoy 1989, 126).

Foucault plantea, también desde Kant, la presencia de una razón crítica, que pone límites al pensamiento metafísico, y no desconoce que Kant busca conservar "el rol normativo de la razón ante el colapso de la metafísica." (Dreyfus y Rabinow en Couzens Hoy 1988, 127). Sin embargo no se queda con la razón crítica como la tabla de salvación permanente del hombre, tan sólo la vislumbra como "una coyuntura histórica... Lo que a Foucault le resulta distintivo y penetrante en el ensayo de Kant (¿Qué es la ilustración?) es un filósofo que, en cuanto filósofo, comprende por primera vez que su pensamiento surge de la situación histórica y es un intento de responder a ésta." (Dreyfus y Rabinow en Couzens Hoy 1989, 127).

² En un artículo póstumo (Apuntar al corazón del presente) dedicado a M. Foucault, Habermas hace dos revelaciones importantes: "Estuve con Foucault sólo en 1983 y tal vez no lo entendí bien. Sólo puedo relatar lo que me impresionó la tensión, que resiste la categorización fácil, entre la casi reserva científica del estudioso que se esforzaba por la objetividad, por una parte y por otra parte, la vitalidad política del intelectual vulnerable, subjetivamente excitable, moralmente sensible." (Habermas en Couzens Hoy 1988, 119). Y por otro lado, Habermas se sorprende al reconocer la adscripción teórica que el propio Foucault hace de sí mismo: "Foucault ve en la respuesta de Kant a la pregunta ¿Qué es la ilustración? el origen de una 'ontología de la actualidad' que conduce a través de Hegel, Nietzsche y Max Weber a Horkheimer y Adorno. De manera sorprendente, en la última frase de su conferencia, Foucault se agrega a sí mismo a esta tradición." (Habermas en Couzens Hoy 1988, 120).

Diríamos que mientras para Habermas, Kant es un hermenauta del futuro, para Foucault, es un genealogista de su presente, presente que quizá no sea más el nuestro.

Es al interior de esta discusión en donde se sugiere que este trabajo pueda continuar, es dentro de esta duda a la que aquí se apuesta o mejor dicho en las bellas palabras de Foucault:

"El hombre es una invención cuya fecha reciente muestra con toda facilidad la arqueología de nuestro pensamiento. Y quizá también su próximo fin.

Si esas disposiciones desaparecieran tal como aparecieron, si, por cualquier acontecimiento, cuya posibilidad podemos cuando mucho presentir, pero cuya forma y promesa no conocemos por ahora, oscilaran, como lo hizo a fines del siglo XVIII el suelo del pensamiento clásico, entonces podría apostarse a que el hombre se borraría, como en los límites del mar un rostro de arena." (Foucault 1984b, 375).

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, N. Y VISALBERGHI A. (1984) Historia de la pedagogía, FCE, México.

ALTHUSSER, L. Y BALIBAR, E. (1974) Para leer El Capital, Siglo XXI, México.

ALTHUSSER, L. (1972) La revolución teórica de Marx, Siglo XXI, México.

Anuario escolar de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, (1910), México.

ARISTI, P. CASTAÑEDA, EDWARDS, V., LANDESMAN, M., REMEDI, E. (1987) La identidad de una actividad: Ser maestro. DIE-CINVESTAV, IPN. México.

BACHELARD, G. (1984) La formación del espíritu científico, Siglo XXI, México.

BALL, S. (Coord) (1990) Foucault and education. Disciplines and Knowledge, Routledge, London and New York.

BAZANT, M. (1985) Debate pedagógico durante el porfiriato, SEP-Caballito, México.

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C., PASSERON, J.C., (1980) El oficio de sociólogo, Siglo XXI, México.

CASTELLANOS, A. Expediente personal, Archivo Histórico de la SEP. s/f.

CASTILLO, I. (1976) México sus revoluciones sociales y la educación, (T.I y II) Gobierno de Michoacan, México.

CONGRESO HIGIENICO PEDAGOGICO 1882, México.

COMENIO, J.A. (1976) Didáctica Magna, Ed. Porrúa Núm. 167 México.

COUZENS, D. (comp) (1988) Foucault, Nueva Visión, Buenos Aires Argentina.

DE CERTAU, M. (1985) "La risa de M. Foucault" en Revista Historias, Dirección de Estudios Históricos del INAH, jul-sep. No. 10 México, pp. 11-15.

DIAZ COVARRUBIAS, J. (1875) La instrucción pública en México, México.

DREYFUS, H. y RABINOW, P. (1988) Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica, UNAM, México.

DREYFUS, H. y RABINOW, P. (1988) "¿Qué es la madurez? en Habermas y Foucault, acerca de ¿Qué es el iluminismo?" en Couzens, D. (comp) Foucault, Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina, pp. 125-138.

EWALD, F. (1985) "La inquietud de la verdad" (entrevista a M. Foucault) en Revista Historias, No.10 julio-sept. INAH., México, pp.1-10.

FERNANDEZ DE LIZARDI, J. (1982) El periquillo sarniento, (Obras VIII, Novelas Tomo I y II) UNAM, México.

FLORES, M. (1986) Tratado elemental de pedagogía, (1887) UNAM, México.

FOUCAULT, M. (1983a) El nacimiento de la clínica, Siglo XXI, México.

FOUCAULT, M. (1983c) El orden del discurso, Tusquets, (colección cuadernos marginales), México.

FOUCAULT, M. (1982) Historia de la locura en la época clásica, (T.I y II), FCE, México.

FOUCAULT, M. (1984a) La arqueología del saber, Siglo XXI, México.

FOUCAULT, M. (1984b) Las palabras y las cosas, Siglo XXI, México.

FOUCAULT, M. (1981) Nietzsche, Freud y Marx, Anagrama, Barcelona, España.

FOUCAULT, M. (1983b) Vigilar y castigar, Siglo XXI, México.

GERBER, D. (1988) "Los cuatro discursos y la educación" en Cuadernos de Formación Docente, ENEP Acatlán, UNAM, México, pp 147-164.

HABERMAS, J. (1988) "Apuntar al corazón del presente" en Couzens, D. (comp). Foucault, Nueva Visión, Buenos Aires-Argentina, pp.119-124.

HABERMAS, J. (1978) "Teoría analítica de la ciencia y la dialéctica", en Adorno, Dahrendorf, Habermas y Popper La lógica de las ciencias sociales, Colección Textos Vivos Núm. 6, Ed. Grijalbo, México, pp. 55-88.

HABERMAS, J. (1983) "Teoría analítica de la ciencia y la dialéctica", en Mardones y Ursúa Filosofía de las ciencias humanas y sociales, Fontamara, Barcelona, España. pp. 216-231.

KUHN, T. (1982) La estructura de las revoluciones científicas, FCE, México.

LARROYO, F. (1986) Historia comparada de la educación en México, Porrúa, México.

LEON PORTILLA, M. (1981) Los antiguos mexicanos, FCE, México.

LYOTARD, J.F. (1987) El entusiasmo, Gedisa, Barcelona, España.

MARDONES, J. y URSUA, N. (1983) Filosofía de las ciencias humanas y sociales, Fontamara, Barcelona-España.

MANACORDA, M. (1988) Historia de la educación, (Tomo I y II), Siglo XXI, México.

MARTINEZ, M. (1912) Discurso pronunciado en la celebración del XXV aniversario de la escuela nacional de maestros, (bodas de plata), Archivo histórico SEP 29-7-32-13, México.

MERQUIOR, G. (1988) Foucault o el nihilismo de la cátedra, FCE, México.

O'GORMAN, E. (1969) La supervivencia política novohispana (Reflexiones sobre el monarquismo en México) Fundación Cultural CONDUMEX, México.

OLIVE, L. (1985) Estado, crisis y legitimación, Siglo XXI, México.

PAZ, O. (1983) Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe, FCE, México.

POPPER, K. (1978) "La lógica de las ciencias sociales" en La lógica de las ciencias sociales, Grijalbo, México. pp. 9-28.


QUERRIEN, A. (1979) Trabajos elementales sobre la escuela primaria, (en Francia), La piqueta, Madrid, España.

RIVAPALACIO, D. (1987) México a través de los siglos, (Tomo VII), Cumbre, México.


ROUSSEAU, J. J. (1982) Emilio o de la educación, Porrúa, México.

- RUIZ, L. (1986) Tratado elemental de pedagogía, (Edición facsimilar) UNAM, México.
- RUIZ, L. (1900) Tratado elemental de pedagogía, México.
- SIERRA, J. (1977) La educación nacional (Obras completas tomo VIII), UNAM, México.
- SOLANA, F., CARDIEL, R. y BOLAÑOS, R. (1981) Historia de la educación pública en México, FCE, México.
- SUBIRATS, E. (1981) La ilustración insuficiente, Taurus, Madrid-España.
- TANCK, D. (1984) La educación ilustrada, Colegio de México, México.
- VIVES, J. L. (1984) Tratado de la enseñanza (y otros textos), Porrúa, México.
- WEISS, E. (1990) "Los valores nacionales en los libros de texto de 1930 a 1980" en Técnicas y recursos de investigación No. IV, Antología SEP-UPN, México.
- ZULUAGA, O. (1987) Pedagogía e historia, Foro Nacional por Colombia, Colombia.

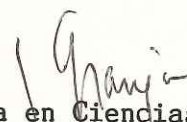
El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 12 de junio de 1992.



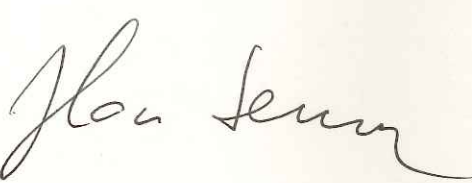
Doctor
Eduard Johann Weiss Horz,
Profesor titular y Jefe del
Departamento de Investigaciones
Educativas.



Doctora
Rosa Nidia Buenfil Burgos
Profesora Adjunta del Departamento
de Investigaciones Educativas



Maestra en Ciencias
Josefina Granja Castro
Profesora Auxiliar del
Departamento de Investigaciones
Educativas



Doctor
Ilán Semo Groman
Coordinador del Posgrado del
Departamento de Historia de la
División de Ciencias del Hombre
de la Universidad Iberoamericana