

GUYOT/MARINCEVIC/LUPPI

Poder saber la educación

(hugar, 1992) (III)

(I)

Historia de la educación y prácticas educativas

Historia y acontecimiento

Desde que Foucault ha removido viejos rincones olvidados de la historia, con una tenacidad implacable, que va desde la *Historia de la locura en la época clásica*, *El nacimiento de la clínica*, *Vigilar y castigar*, hasta la *Historia de la sexualidad*, no es posible ocuparse de cualquier aspecto de la historia sin una profunda reflexión a partir de la problemática planteada por este autor.

En lo que se refiere a la historia de la educación, esto implica un despliegue de problemáticas que abriría nuevos panoramas fundados en opciones teóricas acerca de la historia, tanto en lo que se refiere a sus categorizaciones, como a cuestiones ligadas con sus objetos y métodos de elección.

Así, plantearse una "historia de la educación", una "historia de las ideas educativas", una "historia de las instituciones educativas" o una "historia de las prácticas educativas", puede significar "hacer la historia" de hechos completamente distintos.

Esta es una cuestión previa que es conveniente explicitar, en cuanto el trabajo del historiador no escapa a la asunción de una toma de posición, tanto teórica como crítica. En realidad, el modo de plantear el problema ya implica una determinada actitud, que creemos debiera ser explicitada, no sólo para garantizar los fundamentos del planteo, sino también para com-

prender que el desarrollo investigativo es una concreción de las diversas posibilidades de atacar el problema.

En definitiva, la pregunta: "¿Cómo hacer una historia de la educación?" nos remite a la instancia más amplia de cómo vamos a entender que se hace la historia.

Sin que nos planteemos realizar una genealogía de la historia (Foucault, 1971, pp. 150/152) (es decir, desmistificar el carácter "natural" del hecho histórico, el punto de vista suprahistórico subyacente en la sucesión de los hechos, el reconocimiento de una constancia y un movimiento continuo que permite las totalizaciones a la luz de una intención teleológica) debemos explicitar algunas cuestiones para encuadrar nuestra propuesta provisional.

La primera de ellas, se refiere al problema de la *discontinuidad*, replanteado dentro de una perspectiva totalmente innovadora. "Para la historia, en su forma clásica, lo discontinuo es a la vez lo dado y lo impensable, lo que se ofrecía bajo la forma de acontecimientos, instituciones, ideas o prácticas dispersas; y aquello que el discurso del historiador debía contornear, reducir, borrar, para que apareciera la continuidad de los acontecimientos. La discontinuidad era ese estigma del desperdigamiento temporal que el historiador estaba encargado de suprimir de la historia. Ahora, se ha convertido en uno de los elementos fundamentales del análisis histórico." (Foucault, 1968a, pp. 89/90.)

Esta categoría implica una intervención deliberada del historiador en el material histórico, en el sentido de que distingue niveles posibles de análisis y fija periodizaciones (esto es lo que Foucault llamaría el tiempo fuerte del análisis) (Foucault, 1980b, p. 39). Pero al mismo tiempo es el resultado de su descripción, pues procura descubrir los límites de un proceso, la emergencia de un mecanismo, la aparición de un aconteci-

miento, la ruptura de un orden, de una causalidad (es decir que en este sentido la categoría se refiere a los "límites últimos del análisis") (Ibidem, p. 39). También es una noción paradójica, en cuanto es instrumento y objeto de investigación; rompe unidades pero para establecer otras, no es sólo un concepto instrumentado por el historiador sino un supuesto que le permite demarcar las rupturas. Así, "la historia ha dejado de ser la constitución de los encadenamientos más allá de las sucesiones aparentes; ahora pone en juego sistemáticamente lo discontinuo." (Foucault, 1968a, p. 90.)

Lo discontinuo constituye un elemento positivo en la determinación del objeto y en la validación del análisis, en cuanto concepto operatorio que permite un uso reglado de las series temporales. El tiempo ya no es concebido en términos de totalidad, sino como el punto de emergencia del acontecimiento. Hacer hincapié en el acontecimiento es establecer una ruptura de la evidencia, de lo obvio, es hacer surgir una singularidad, es detectar una "rareza": "los hechos humanos son raros, no están instalados en la plenitud de la razón, hay un vacío a su alrededor debido a otros hechos que nuestra sabiduría no incluye; porque lo que es podría ser distinto; los hechos humanos son arbitrarios... No son evidentes, aunque así lo parezcan a los contemporáneos, e incluso a sus historiadores, hasta el punto que ni unos ni otros lo perciben siquiera." (Veyne, 1971, p. 200.)

Esta es la "historia efectiva", en la cual resurge el suceso en lo que puede tener de único, como una relación de fuerzas que se invierte, un poder que se vuelve contra sus utilizadores, algo distinto que aparece en escena. "La historia efectiva... mirá más de cerca... y si afronta las viejas épocas, es con la sospecha —no rencorosa sino divertida— de un ronroneo bárbaro e inconfesable. No tiene miedo de mirar bajo; pero mira al-

to —sumergiéndose para captar las perspectivas, desplegar las dispersiones y las diferencias, dejar a cada cosa su medida y su intensidad.” (Foucault, 1971, p. 149.)

La historia, las prácticas

La pregunta que nos planteamos, a partir de este encuadre, es: ¿cuáles son los hechos, los sucesos, los acontecimientos que nos interesan desde el punto de vista de una historia de la educación?

El punto de ataque no serían, en esta investigación, las teorías o ideas educativas, o las instituciones, sino las “prácticas educativas”, en cuanto en ellas podemos analizar las condiciones que en un determinado momento las tornaron aceptables y que, en este sentido, responden a una regularidad, una lógica, una estrategia. Tanto las teorías, las ideologías, como las instituciones, estarían fundadas por unas prácticas que, en el caso de la educación, se desplegarían en un “régimen de prácticas”, donde se produce el encadenamiento de lo que se dice, lo que se hace, las reglas que se imponen, las razones que se dan, los proyectos y las evidencias. “Analizar unos ‘régimenes de prácticas’ es analizar programaciones de conductas que han sido simultáneamente efectos de prescripción con respecto a lo por hacer (efectos de ‘jurisdicción’) y efectos de codificación con relación a lo por saber (efectos de ‘veridicción’).” (Foucault, 1980a, p. 59.)

No se trata de hacer una historia de la institución educativa, sino de las prácticas educativas en cuanto conducta seguramente muy vieja, que ha podido ser “aceptada en su momento” como práctica fundamental en un sistema social. Aparecen así las prácticas educativas insertas en el ámbito más amplio de las

prácticas sociales; es decir que se articulan con otras prácticas, haciendo aparecer los complejos procesos históricos de transformación y de diferenciación de las mismas.

Nos parece importante destacar las implicaciones históricas de la utilización de la categoría de “práctica” y su relación con el “discurso”: “si el historiador se ocupa, no de lo que hace la gente, sino de lo que dice, habrá que seguir el mismo método: la palabra ‘discurso’ nos viene con la misma inmediatez para designar lo que se dice, que la palabra ‘práctica’ para designar lo que se hace.” (Veyne, 1971, pp. 210/211.)

A esto debemos agregar que, desde el punto de vista de una historia de la educación, el “discurso” nos interesa en su doble aspecto: por una parte, como discurso objetivado, como enunciación de un saber acerca de la educación, como prescripciones técnicas, administrativas, morales, etc. y por otro, como “práctica discursiva”, en cuanto ella puede dar cuenta por qué ha aparecido un determinado enunciado educativo y no otro; determinar las condiciones de su existencia y sus límites; establecer las correlaciones con otros enunciados; explicitar otras formas de enunciación que aparecen excluidas.

No se trata de hacer una historia de los discursos o enunciados educativos, en su sucesión temporal, sino del carácter de *acontecimiento*, suceso, que adquiere la aparición de un discurso y cómo puede articularse con otros acontecimientos, discursivos o no, de origen político, económico, militar, social, técnico, práctico.

El ámbito de la investigación histórica se define, entonces, como un espacio de dispersión de acontecimientos, donde se articulan discursos y prácticas (discursivas y no discursivas). Se trata de describir el juego de las relaciones entre los dos aspectos antes señalados y su forma de inserción o su modo de existen-

cia en una cultura. "Lo que se trataría de poner de manifiesto es el conjunto de la condiciones que rigen en un momento dado y en una sociedad determinada, la aparición de los enunciados, su conservación, los lazos que se establecen entre ellos, la manera en que se los agrupa en conjuntos estatutarios, el papel que desempeñan, el juego de valores o de sacralizaciones de que están afectados, la manera en que están investidos en prácticas o en conductas, los principios según los cuales circulan, son reprimidos, olvidados, destituidos o reactivados. En resumen: se trataría del discurso en el sistema de su institucionalización." (Foucault, 1968a, p. 100.)

Estos discursos aparecen legitimados desde la doble perspectiva del poder y del saber. Como señalaríamos anteriormente, la compleja relación entre saber y poder implica poner en juego ciertos puntos de elección para las operaciones, tanto tácticas como estratégicas, y de diseñar un campo de posibilidades en el que la eficacia de las prácticas educativas se traduzcan en efectos positivos. En este sentido, la educación debe ser descrita como un dispositivo en el que se opera, a partir de ciertas relaciones de fuerza, una intervención racional y concertada en dichas relaciones, para desarticularlas, orientarlas, estabilizarlas.

El dispositivo, como modelo de análisis aplicado a lo histórico-educativo, incluye los aspectos institucionales ("todo comportamiento más o menos constreñido, aprendido. Todo lo que en una sociedad funciona como sistema de construcciones, sin ser un enunciado; en suma, todo lo social no discursivo es la institución" [Foucault, 1977, p. 187], y los aspectos discursivos que delimitan los espacios del saber y lo legitiman como verdadero o falso (distribución de la "episteme").

El mismo Foucault señala que es difícil demarcar lo discursivo y lo institucional en el dispositivo. Y vemos

que esta dificultad se acrecienta en la medida en que profundizamos en las prácticas educativas, en las que operan eficazmente los mecanismos del poder, tanto en su aspecto negativo como en el positivo, posibilitando el juego de la continuidad y la ruptura, es decir, de la conservación o de la transformación del espacio educativo.

En ese sentido, nos parece acertado traer a colación el texto de Jacques Léonard, respecto a la exhortación dirigida a los historiadores de las instituciones judiciales y educativas, a propósito del "examen": "... se reconoce aquí la dialéctica del poder y del saber... El examen que sanciona y jerarquiza, sus orígenes religiosos (no olvidemos el examen de conciencia y la confesión), su función pedagógica, su eficacia, para dispensar unos privilegios más o menos importantes, todo eso constituye, evidentemente, una perspectiva en diagonal sobre la organización social. En la misma línea se puede clasificar aquí otra sugestión implícita para uso de los historiadores de la enseñanza y de la diferentes formas del condicionamiento mental. Conviendría insistir sobre la evolución de las técnicas de adquisición de conocimientos o de reflejos, prácticas pedagógicas basadas en la repetición y en la progresividad, ejercicios espirituales o maniobras físicas; pensamos especialmente en la naturaleza de las ocupaciones impuestas a las personas bajo tutela, no sólo a los presos, sino también a los niños abandonados, ancianos e indigentes de los hospicios, a las muchachas de las 'escuelas-guarderías' y a las jóvenes de los obradores que las religiosas acostumbra únicamente a unos trabajos manuales repetitivos y a unos ejercicios piadosos bien regulados que las preparan, según los anticlericales, a un futuro de sumisión." (Léonard, 1980, p. 21.)

Sin duda que se trata aquí de una historia entendida no como una historia mosaico o en compartimen-

los estancos, sino de una historia capaz de operar sintéticamente sobre "las historias" (historia de la filosofía, historia de las ideas, historia de la cultura, etc.), que permite trascender los esquemas explicativos tradicionales.

Sólo de esta manera es posible dar cuenta de las prácticas educativas como lugar donde no sólo se hace y se dice, sino también donde lo "mudo" de los mensajes conforman vínculos que se juegan concretamente en una instancia de la temporalidad: la vida cotidiana, cuya conquista la historia de la educación debe plantearse. Este es el escenario donde la descripción, el análisis y la propuesta transformadora pueden converger, superando las estereotipadas diferencias entre la teoría y la práctica, entre lo que se dice y lo que se hace, e insertando un principio de realidad al análisis histórico, en cuanto realidad plena, viva, contradictoria, cambiante. Es decir, abordar la "realidad" desde unos puntos estratégicos que irán reflejando, como en un caleidoscopio, maneras de pensar, conceptos que en una época han podido constituir un "consenso más o menos obligatorio —un paradigma teórico—"; "unos modelos efectivamente realizados y experimentados en otra parte"; "un conjunto de procedimientos racionales y de técnicas reflexivas", con las cuales se pretende en una determinada época actuar sobre el comportamiento humano, enderezarlo, reformarlo, educarlo.

No se trata de lograr la reconstrucción de la realidad en su totalidad, ni de restringirla al objeto específico, sino más bien de establecer cuáles han sido los elementos de realidad que han desempeñado un papel significativo en la constitución de un dispositivo educativo.

Sin duda, aquí interviene la detección de un "tipo de racionalidad, de una manera de pensar, un programa,

una técnica, un conjunto de esfuerzos racionales y coordinados, unos objetivos definidos y continuados, unos instrumentos para alcanzarlos" (Foucault, 1980b, p. 46), con relación al campo de las prácticas educativas, que no coincide exactamente con "la realidad", pero sí con aspectos determinantes de ella.

Podríamos continuar ahondando en diversos aspectos de esta propuesta de análisis histórico, pero sólo señalaremos, para sintetizar, que es imprescindible para este análisis dar cuenta: "1) de las formaciones de las racionalidades prácticas; 2) de la génesis de los saberes y de las técnicas que el hombre aplica a su propia conducta (a la manera de conducirse y a la manera de conducir a los demás); 3) de su lugar en el juego de las relaciones de fuerza y de las luchas." (Ibidem, p. 52.)

Para reaffirmar la intención de este trabajo, asumimos lo expresado por Foucault: "Lo que digo debe ser considerado como unas proposiciones, unos 'ofrecimientos de juego' a los que se invita a participar a quienes puedan interesarse en ello; no se trata de afirmaciones dogmáticas que deban ser tomadas en bloque. Mis libros no son tratados de filosofía ni estudios históricos; a lo sumo fragmentos filosóficos en canchales históricas." (Foucault, 1980a, p. 57.)