

CUERPO INFANTIL Y ESCOLARIDAD MODERNA

Mariano NARODOWSKI

Universidade Nacional - Buenos Aires
(Argentina) - DAAD (alemanha)

RESUMO

Este ensaio, discordando dos que afirmam ser o tema da corporeidade uma preocupação pequeno-burguesa interessada em eclipsar as grandes interrogações político-econômicas, propõe um trabalho com a "hipótese repressiva" de Michel Foucault. Isto é: o discurso do corpo reprimido é, por contra-face, o discurso do corpo reivindicado. É texto que se empenha em aprofundar a questão do hiperdimensionamento racionalista da **episteme moderna** e suas contrafaces; isto tudo procurando discutir o tema da corporeidade tal como é visto por declaração ou por silenciamento - pela escola contemporânea.

RÉSUMÉ

Cet essai, en discordant de ces qu'affirment que le thème de la corporéité constitue une préoccupation de la petite bourgeoisie intéressée en éclipser les grands questionnements politico-économiques, propose un travail avec l' "hypothèse répressive" de Michel Foucault. Ça signifie: le discours du corps réprimé est, par opposition, le discours du corps revendiqué. Ce texte s'engage dans l'approfondissement de la question de l'hyperdimensionnement rationaliste de la moderne épisthème et ces contrefaçons. Tout cela en discutant le thème de la corporeité de la façon selon laquelle ce thème est vu - de manière explicite ou implicite - par l'école contemporaine.

EL CUERPO VACIADO

Existe ausencia de cuerpo en la educación actual? La pregunta inquieta y su probable respuesta inquieta más todavía: el racionalismo habría invadido tanto la educación escolar de los niños que solamente sus mentes son tenidas en cuenta. Un cuerpo negado, obstruido, censurado, escondido tras la prolija pantalla de la razón. Un cuerpo reprimido a favor del dualismo mentalista: oposición cuerpo-alma pero siempre a favor de esta última; ambivalencia condensada en un solo valor (o Valor), aquel de la capacidad racional de los hombres.

Tales serían nuestras principales intuiciones no del todo erradas, ya que la retornar con nuestra mirada sobre nuestro educado cuerpo solamente percibimos el vacío de aquello postergado a la razón, a la mente, al poder de las ideas. Un vacío fuerte pero a la vez una carga pesada, un objeto difícil de controlar, un sufrimiento cotidiano a soportar. Nuestra educación cartesiana habría negado nuestro propio cuerpo dotándolo de un valor superfluo y a pesar de esto (o justamente por ello) nuestro cuerpo está presente por omisión, en el ámbito de un suplicio que diariamente debemos soportar. Un campo propio que por no ser cultivado acabó por constituirse en nuestra prisión. Un cuerpo negado por una educación racionalista, un cuerpo sufrido para siempre.

Estas intuiciones se basan en dos hechos. Por un lado, el curriculum de las instituciones escolares modernas; es decir, los objetivos perseguidos, las actividades emprendidas y sobre todo los contenidos o temas de enseñanza, privilegian ostensiblemente el uso de la razón y el desarrollo mental y menosprecian lo corporal, si cabe esta distinción tan tajante construida con fines analíticos.

Más cerca o más lejos del denominado "enciclopedismo" (una postura en educación pero también una actitud encaminada a ofrecer a los alumnos la mayor cantidad posible de saberes), toda la teoría educativa, incluida la llamada "activa" y la práctica escolar corriente, ponderan significativamente el trabajo estrictamente intelectual en contra de lo corporal.

Es un ejemplo a destacar que los saberes relativos a lo corporal ocupan espacios marginales en el currículum y su respectiva aplicación a los planes de estudio y al horario de clases, cubriendo franjas temporales cuantitativamente irrelevantes en comparación con las materias que se dedican a la instrucción a través de la actividad mental. Esto no solamente ocurre con las tareas escolares de carácter expresivo; aún la práctica deportiva y hasta el adiestramiento físico son tareas menores a pesar de que las mismas ofrecen notables posibilidades de disciplinamiento cuasi-militar.

Además de la inferioridad de condiciones en lo que se refiere a la carga horaria, las asignaturas que se dedican a la actividad con el cuerpo no gozan de la importancia o el prestigio que se les atribuye a las que se dedican a lo intelectual. Esto se demuestra año a año en un fenómeno corriente: es poco probable que un alumno va a reprobado su curso si posee buenas calificaciones en las asignaturas "importantes", aunque su desempeño en las otras sea directamente desastroso.

Por otro lado, y acompañando esta depreciación de lo corporal en el plano institucional, la preocupación por una educación de cuerpo que desarrolle sus aspectos más creativos y autoconcientes ha sido tradicionalmente blanco de críticas y hasta de sorda ironía. El pensamiento positivista clásico en pedagogía ha visto en esa preocupación un peligro de subversión del orden escolar dominante. Una parte del pensamiento pedagógico autodenominado "progresista" ("marxista", "radical", de inconfesable raíz positivista) la ha caracterizado como "pequeño burguesa e irrelevante" frente a los grandes problemas políticos, ideológicos y financieros de la educación de los sectores populares¹.

Algunos autores de esta última corriente (especialmente los vinculados al marxismo "ortodoxo") suelen condensar todo lo referido a la educación del cuerpo en la educación a través del trabajo y sobre todo en la propuesta de integración en este de la actividad manual con la intelectual². A pesar de esta proclama que aparentemente tiende a desterrar el dualismo, es necesario subrayar el énfasis puesto por estos autores en el trabajo como único ámbito de expresión corporal; punto de vista en el que infelizmente

coinciden aquellos que se arrojan representar el interés general de la liberación de los hombres con aquellos que tradicionalmente vieron y ven en el cuerpo del otro (específicamente en el cuerpo asalariado) solamente un medio de producción de ganancias y de extracción de lucro. Para este marxismo no hay educación del cuerpo en el juego, en el goce, en el sacrificio, en el contacto genital. Sólo es cuerpo el cuerpo que trabaja.

Este muy rápido pasaje tanto por los lineamientos curriculares generales y su disposición en la distribución del tiempo escolar como por los trazos globales de las corrientes pedagógicas modernas avalarían las primeras intuiciones que indicaban que el cuerpo en la educación ha sido depreciado, desvalorizado. Teoría educativa y práctica escolar demostrarían que la escuela mutila, desmembra, corta; en fin, castra. El producto terminado sería un enorme cerebro, una bien estructurada conciencia que no tiene conciencia del espacio total del que forma parte sino solamente de su matriz originaria, aquella mente que la dio a luz.

LA PREGUNTA SOBRE EL CUERPO

Esas intuiciones si bien no están equivocadas y forman parte de un rechazo visceral, profundo, contra la configuración moderna de la escolaridad, no agotan en lo absoluto las reflexiones acerca del lugar del cuerpo en la educación moderna. Es decir, el concluir la existencia de un cuerpo depreciado forma parte esencial de ese rechazo pero es solamente un efecto de superficie si lo que se pretende es buscar el efectivo lugar del cuerpo. No se trata entonces de preguntar: cuerpo sí?, cuerpo no?. Se trata de contestar a la siguiente pregunta: qué cuerpo?

Si nos detenemos un poco más en el concepto de "depreciación" como conclusión respecto de aquello que acontece, se verificará que las argumentaciones están sostenidas por negaciones de distinta índole. El cuerpo en la escuela no es creativo; no ocupa lugar relevante; es censurado; está, en fin, depreciado. Estas negaciones son el producto del cotejo entre la

situación observada y la situación pretendida, entre el acontecimiento y el ideal buscado por lo que el cuerpo no es creativo de acuerdo a un criterio anterior de creatividad; no ocupa un lugar relevante en relación al sitio que se le había asignado de antemano; es censurada su existencia ideal; ha caído, en fin, el precio que se le había estipulado.

Este tipo de afirmaciones se corresponden con lo que, siguiendo el pensamiento de Michel Foucault, hemos dado en llamar "hipótesis represiva" (Foucault, 1987). Como habrá ya podido advertirse, la hipótesis represiva es un dispositivo discursivo que actúa en dos tiempos. En primer lugar niega todo aquello que se posiciona en forma contraria a un ideal extradiscursivo, anterior, en algunos casos prehistórico o metafísico por lo que aparecen en el texto distintas formas de negación: algunas directas (el cuerpo es negado, no hay cuerpo) y algunas indirectas (el cuerpo es censurado, obturado). En segundo lugar este mecanismo construye categorías donde insertar el producto de lo negado (y de hecho también de lo afirmado, del ideal) clasificando lo que es y lo que no es, lopreciado y lo depreciado.

Se configura de este modo una analítica de la verdad en donde se incluyen todos los elementos posicionados en relación al ideal en una categoría o en otra. La hipótesis represiva niega pero afirma. Excluye un campo simántico al negarlo pero lo reincluye en otro al categorizarlo. Desplaza un objeto al desvalorizarlo respecto del ideal pero lo relocaliza en función de la analítica construida.

La hipótesis represiva en tanto dispositivo destinado a negar tiene un valor táctico. Es decir, no es que el cuerpo deje de ser mutilado, prohibido en la escuela moderna; sería absurdo rechazar de plano esta afirmación. Pero tampoco será útil tomar la parte por el todo; o sea, extraer una función parcial, local, táctica e inferir a partir de ella situaciones estratégicas.

La negación del cuerpo representa un proceso momentáneo y represivo. Pero todo proceso represivo es a la vez productivo en la medida que la represión no anula un acontecimiento sino que lo transforma cambiándole su sentido o sustituyéndolo. El detectar una prohibición no resuelve el problema sino que lo plantea

con fuerza, porque la represión es una acción básicamente originaria ya que comporta el ejercicio de un poder que al decir no afirma, produce, induce, forma.

Por qué nuestras intuiciones más primarias, nuestras afirmaciones iniciales suelen plantear, basándose en la hipótesis represiva, la existencia de un cuerpo negado? Paradojalmente, nuestro rechazo a la herencia dualista a través del afirmar la existencia de una prohibición del cuerpo en la escuela no hace más que resaltar aquello a lo que se pretende combatir. Si no hay cuerpo, si el cuerpo en la escuela es negado o se sitúa en un lugar inaccesible o inalcanzable, inmediatamente pasa a ser una reivindicación. El cuerpo negado es el cuerpo reivindicado, reclamado, buscado. Pero esa búsqueda reivindicatoria y finalmente compensatoria de la mutilación dualista no hace sino reafirmar ese dualismo: recompene la totalidad conservando la dicotomía; es capaz de reconstruir un cuerpo... el cuerpo negado por el racionalismo; o sea, el cuerpo parcial.

La expresión actual de esta reivindicación es observada en el auge del narcisismo; el culto a un cuerpo delgado, sano, pulcro, prolijo. Un cuerpo esbelto, trabajado hasta la exasperación en el esfuerzo físico del gimnasio, donde los espejos habilmente ubicados me devuelven una imagen fina; complaciente recomposición de este mi cuerpo mutilado por la policía racionalista durante quinientos años. (Lipovetsky, 1986).

En la educación escolar - sobre todo en aquellas instituciones ganadas definitivamente por una suerte de compulsión al modernismo - el cuerpo reivindicado es el cuerpo "expresivo" vuelta a las potencialidades del niño. Dejar-hacer que compensa tanto enciclopedismo, tanto rigor mental.

Una y otra reivindicación, la de la fuerza de las máquinas y las pesas en el gimnasio y la de la expresión corporal, la biodanza y la gimnasia "integral", no desmontan el dualismo racionalista sino que terminan por avalarlo. Son su contracara, su lado luminoso y creativo, el espacio necesario que el dualismo depara para aquellos que reaccionan ingenuamente contra la razón. Táctica eficaz, el enemigo es tanto más fuerte cuando su contrincante lo evalúa tanto más moribundo.

Un párrafo final para aquellos que desdeñan el estudio del cuerpo por hallar en él un problema menor en relación a los supuestamente grandes interrogantes que plantea la ideología en, por ejemplo, la institución educativa. Sólo resta afirmar que nos parece más "materialista", y tratamos de demostrarlo a lo largo del presente trabajo, estudiar los efectos del poder en el cuerpo -cómo induce placer y sobre todo cómo genera saber (Foucault, 1980) - que suponer que la ideología es un operador central de las relaciones sociales de la educación. La ideología, al igual que la violencia, conforman residuos, efectos del ejercicio poder.

EL CUERPO PRODUCIDO

Plantear la inexistencia en la escuela moderna de un cuerpo reprimido formula inmediatamente una pregunta acerca del cuerpo efectivamente producido. Es evidente que la censura, la interdicción, algo nos dicen acerca del cuerpo escolar; del cuerpo escolar cotidiano y no del deseado. Pero el descubrimiento de la acción represiva no alcanza porque ella, como se vio, solo cumple una función táctica.

Es necesario encaminarse más allá de la represión, pero no hacia un más allá oculto, esencial, no-fenoménico. Muy por el contrario, el cuerpo de la educación escolar, el realmente producido opera cotidianamente en las escuelas y será allí, en el día a día del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde habrá que ir a buscarlo.

Para rastrear la presencia necesaria de un cuerpo típicamente escolar habrá que remontarse bien atrás en el tiempo con el objeto de observar el momento de la génesis de la escuela moderna y seguir sus pasos iniciales que estructuraron su configuración definitiva. Si bien no es el objetivo de este corto estudio emprender una empresa de semejante envergadura³ se esbozarán esquemáticamente algunas ideas.

La escuela moderna no es producto de un progreso histórico general de la humanidad sino el ámbito de una discontinuidad. La actual configuración de la escuela encierra

ciertos caracteres peculiares que definitivamente no atraviesan otras formas de organización educacional. la escuela, entonces, es un ámbito sui generis de producción y circulación de saberes delineado por unos particulares dispositivos institucionales que conforman un producto específico de la modernidad.

Esto significa que la disposición de los mecanismos que terminan por conformar la institución escolar moderna y la posterior dinámica y dispersión de los mismos en el diagrama de estas instituciones constituyen productos específicos, de lo que inmediatamente se deriva o infiere una profunda discontinuidad en la historia de la educación: la escuela moderna expresa un conjunto de prácticas discursivas y no discursivas que no revisten desde nuestro punto de vista la forma de un "progreso" sino meramente la de una nueva y peculiar modalidad de producción de saberes.

Esta fractura aparece claramente en el siglo XVII en la obra de un pastor protestante bohemio perteneciente a la orden de "Los Hermanos de Moravia": J. A. Comenius (Komensky en la versión no latinizada). En sus textos se despliegan los dispositivos fundantes de las nuevas relaciones educativas: simultaneidad y autoridad, universalidad y obligatoriedad. En el texto se desliza en forma suave, casi imperceptible, el intento de construcción de una institución de secuestro.

No es que antes de Comenius estos elementos no hayan jamás aparecido; en no pocos tratados pedagógicos de los siglos XIV a XVI se encuentran muchos de ellos planteados con significativa audacia. No es que la obra de Comenio "represente" a un movimiento pedagógico del que el autor checo sea el "principal exponente". Simplemente, si se intenta rastrear una fractura Comenius la expresa convenientemente, sintetizando, incluso, muchas de las visiones de antecesores y contemporáneos.

Qué es lo que la pedagogía moderna y específicamente Comenius instauran? Un sistema de simultaneidad en dos niveles. Por un lado, simultaneidad sistémica: la posibilidad de que todas las instituciones escolares conformen un sistema con un único currículum, mismas normas legales, un calendario escolar único, capaces de articular horizontalmente los esfuerzos educacionales en un

determinado espacio nacional. La existencia de un estado nacional moderno parece ser la condición sine qua non para la realización de la simultaneidad sistémica la que, de cualquier modo, ya se encuentra en estos escritos del siglo XVII.

Por otro lado, simultaneidad institucional: un docente que al mismo tiempo enseña a un único y homogéneo grupo de alumnos los mismos contenidos curriculares. Al contrario del anterior método individual o de técnicas confrontativas como la *disputatio*, la simultaneidad en el nivel de la sala de clases unifica acción de los educandos. Esto supone un nuevo mecanismo: la gradualidad, a partir de la cual los alumnos se agrupan de acuerdo a grados de profundidad alcanzados en el tratamiento de los contenidos.

Nótese que este mecanismo echa las bases para la construcción de categorías mentales que dan cuenta del grado alcanzado: madurez, desarrollo, aprendizaje. Nacen a partir de aquí las disciplinas que más tarde explicarán, normatizarán y hasta habrán de estandarizar la actividad escolar infantil: la psicología del aprendizaje, del niño, la psicología evolutiva, la psicopedagogía que con este u otros nombres estudiará -a partir, de mediados del siglo XIX- las patologías que insiden en la gradualidad.

Esta nueva situación epistemológica constituye el efecto de otra más general. El nacimiento de la escuela moderna va de la mano del nacimiento de aquel objeto de sus esfuerzos y sujeto de sus esquemas conceptuales; no hay escuela moderna si no hay cuerpo infantil.

La coincidencia entre nacimiento de la escuela y nacimiento de la infancia ha sido constada por varios historiadores, aún adscritos a diferentes tendencias (Aries, 1978; Brinkmann, 1986; Donzelot, 1980 y Postman, 1983). Si bien no se precisa por el momento el determinar qué fue primero, parece evidente que ambos hechos son constituyentes uno de otro ya que es imposible pensar -obviamente- en una escuela sin infancia, del mismo modo que no hay modo de hallar una infancia que anteceda a la escolaridad. Esto último es menos obvio y necesita de alguna explicación de mayor calibre.

La infancia no es un fenómeno estrictamente naturalmente biológico sino que está fuertemente determinada por circunstancias sociohistóricas entre las que se encuentra, constituyendo el elemento fundamental, el advenimiento de la moderna sociedad burguesa y el fin de lo que Aries denomina "la época clásica" europea. La infancia es una institución social que se desarrolla a partir del siglo XIII en Europa pero es en el siglo XVII donde encuentra su configuración definitivamente moderna.

Esa instancia novedosa implica una etapa vital diferente de la primer niñez y de la joven adultez; para Aries, una impasse entre la adquisición de la marcha y el lenguaje y la entrada en la función productiva y reproductiva, en el mundo adulto; para Postman, el límite entre los que han accedido o no a la lectoes-critura. Esta nueva situación no existía en la edad media y aún en la actualidad es discutida su expresión entre aquellos que desde muy jóvenes se sitúan en el mundo del trabajo. En ellos la infancia no es vivida sino reivindicada.

El espacio privilegiado para el desarrollo de la infancia es aquel en el que los sujetos participan de acuerdo a su propio y particular status. Un espacio donde el niño participa como niño y no como adulto o "hombre-pequeño". Un espacio que contiene una serie de normas y regulaciones absorbidas de la producción económica y del mundo de los adultos pero que se aplican de modo peculiar. La escuela no es la producción ni el trabajo, no solo porque no participa de la esfera de la generación de valor⁴ sino porque posee leyes específicas vinculadas a la existencia en ella de una clase particular de sujetos: los niños.

El cuerpo de la educación escolar es, pues, el cuerpo infantil; un nuevo ámbito de recepción de efectos en un nuevo ámbito de funcionamiento institucional. Un nuevo cuerpo, la infancia, para una nueva institución, la escuela.

Esto quiere decir que siempre el cuerpo fue valorado en la educación; es más, la educación escolar existe y es posible en virtud de la ponderación enteramente positiva de la existencia del cuerpo de los niños. Y por este motivo siempre existió un discurso sobre el cuerpo, la escuela moderna crea constantemente las

condiciones para la producción de saberes acerca del cuerpo infantil. Discurso de la pedagogía, si, pero también de la medicina, de la higiene escolar, del derecho penal de menores y de las distintas ramas de la psicología.

El discurso de la pedagogía nos habla constantemente del cuerpo de los niños pero operando una condensación que le es típica: todo niño es un alumno o; mejor dicho, todo niño está en condiciones de ser un alumno y sus atributos están en relación a la capacidad de aprender, de comportarse correctamente en la escuela, etc. Para la pedagogía ser niño es ser alumno, cosa aceptada y bienvenida por la cultura occidental: los niños deben ser alumnos ya que desde la existencia inicial de la infancia la misma se identifica con la asistencia escolar.

El discurso de la pedagogía nos habla del cuerpo del niño a través de dos tipos de textos. Unos que corresponden a la Pedagogía (así, con la mayúscula correspondiente a la pedagogía académica) y que se expresan en grandes ensayos acerca de las potencialidades creadoras de los niños; obras magnas donde la infancia debe ser formada, estimulada, desarrollada. Otros que corresponden simplemente a la pedagogía y que es el campo de aplicación concreta de las ideas educativas. No se plasma en grandes ensayos sino que aparece en pequeños textos, en las reglas de acción burocrática, en los reglamentos, en las instrucciones, en los manuales.

En lo que respecta al cuerpo infantil pedagogía académica y pedagogía vulgar no se contraponen sino que se complementan. En la Pedagogía continúan los ecos del nacimiento de la infancia por lo que su temática central sigue estando constituida por la delimitación del niño, la reflexión acerca de sus intereses y posibilidades, la afirmación de su existencia singular. En la pedagogía vulgar, el cuerpo, ya delimitado por la academia, es objeto de control y aprovechamiento máximo.

La pedagogía académica opera un poder epistemológica; esto es, construye formas de verdad ligadas al cuerpo educado en lo que se refiere a normalidad, salud, aprendizajes relevantes, saberes significativos, etc. Al contrario, la pedagogía vulgar ofrece

posibilidades de un ejercicio biopolítico concreto: control de la actividad infantil, disciplinamiento corporal, encierro, etc. Mientras la Pedagogía opera saberes directamente sobre el cuerpo infantil, la pedagogía opera prácticas en el cuerpo infantil.

Es cierto que una mirada rápida sobre la actividad escolar impresiona a favor de un puro disciplinamiento del cuerpo de los niños. Tal como lo han desarrollado numerosos autores, este es un hecho que atraviesa toda la escolaridad moderna y se vincula a los procesos de disciplinamiento general en todas las instituciones modernas de secuestro. Sin embargo, el de la institución escolar es un disciplinamiento especial y se vincula al efectuado en el manicomio, la prisión, el cuartel, la fábrica o el hospital solamente por su forma, ya que los que cuerpos en cada caso son bien diferentes. El cuerpo de la escuela es la niñez y la misma es definida, acotada por la pedagogía académica. poder epistemológico y biopolítica se entrelazan en lo que respecta al lugar del cuerpo en la escuela.

El cuerpo del niño en tanto positividad del cuerpo de la educación escolar es, expresado por la pedagogía en cualquiera de sus dos versiones. En el caso de la versión académica el cuerpo del niño se transforma en un espacio de construcción epistemológica ya que múltiples discursos lo toman como objeto de indagaciones y blanco de la más rigurosa investigación. Por ejemplo, la gradualidad como dispositivo escolar, otro elemento construido por Comenius, da pie a un sinnúmero de análisis y conclusiones. El discurso de la psicopedagogía que normatiza acerca de las posibilidades de aprender de acuerdo a la psico-evolución o el del psicoanálisis que traza la trayectoria del deseo humano a partir del nacimiento, se complementan en la delimitación del cuerpo del niño.

Pero además, otras disciplinas han estado ligadas a la pedagogía en lo que concierne a los saberes acerca del niño y a la producción de efectos en sus cuerpos. Se trata básicamente, del derecho penal de menores y de la medicina.

El primero es un campo discursivo que analiza la corrección e incorrección de la conducta infantil. Su auge lo tuvo en el siglo pasado y si bien poco a poco ese área es hoy sustituido

por la psicología, el derecho escolar con la ayuda de la psiquitría permite detectar el grado de responsabilidad o la inimputabilidad de un menor frente a acciones acaecidas en el ámbito de la escuela. la expresión vulgar y biopolítica de este poder epistemológico es la llamada "disciplina escolar". A través de ella se controla directamente el flujo del cuerpo infantil en los límites de la escuela, se estipulan las relaciones sociales y se fija al niño a la institución de secuestro.

Cabe agregar para ilustrar la capacidad operativa inicial del dercho escolar respecto del cuerpo de la infancia que en los orígenes de la escuela moderna, la fijación de la infancia en la institución constituía uno de los principales problemas. En el Buenos Aires de comienzos de siglo XIX, por ejemplo, no solamente se establecen fuertes castigos para los alumnos que eluden su presencia en la escuela sino que la misma policía es encomendada para capturar a los transgresores⁵.

La retención del alumnado durante un período no corto de tiempo y la aplicación de la comeniana simultaneidad áulica o institucional, precisa de un vasto aparato tecnológico-conceptual, pedagógico-legal que provea saberes útiles acerca de cómo fijar a los niños a sus pupitres, dura tarea para los maestros de ayer y hoy. Así, durante siglos se construyeron disciplinas que dieron cuenta de la atención del infante: cuánto tiempo podía permanecer fija. Pero también se determinó el castigo a los niños que no prestan la debida atención y se estipuló las cualidades intrínsecas a aquellos niños a los que el castigo no los beneficia por ser directamente irrecuperables.

La psiquiatría ha sido un excelente auxiliar del derecho escolar. El clásico concepto de educabilidad, la capacidad de un sujeto de ser educado, tiene implícito un supuesto de ajuste a la institución escolar: es educable aquel que permanece en la escuela. Aquellos niños que pese a la acción de la disciplina logran eludir la acción docente son considerados inadaptados, enfermos. Su lugar no es la escuela porque su pertenencia al cuerpo infantil está cuestionada. Su niñez (su status de alumno) es patológica por lo que su lugar no es la escuela común sino el manicomio o alguna forma de escolaridad creada para infancias enfermizas.

El segundo de los campos discursivos que atraviesan el saber pedagógico es el de la medicina y es el que más directamente está vinculado a la visión clásica del cuerpo en la educación ya que, al contrario del derecho y la pedagogía académica, su punto de vista tiene por objeto explícito al cuerpo en sentido biológico. En los últimos cien años, este saber se ha especializado pasando de la medicina clínica general a la pediatría, que se ocupa del cuerpo de este relativamente nuevo objeto: la infancia.

La medicina implanta una gradualidad particular que es la del desarrollo físico. Pero además nos brinda una fisonomía de la infancia, cuáles deben ser sus caracteres exteriores, orgánicos, cómo funciona un cuerpo infantil saludable. Suele dar algunas respuestas frente a desarreglos de la conducta estudiantil ("hiperkinesia", "mala alimentación", "defectos endocrinológicos" por citar algunos) pero al igual que el derecho penal de menores, sus respuestas vienen siendo sustituidas por la psicología, la psicopedagogía y el psicoanálisis. Sin embargo, sigue proporcionado un marco general acerca de nuestras primeras imágenes respecto de lo que es normal en un niño. Poder supremo e intangible, la pediatría es el punto de referencia global acerca de un chico sano.

Su aplicación biopolítico suele expresarse en lo que se dio en llamar la "higiene escolar"; o sea, las normas de salud y limpieza propias del niño en tanto alumno. La escuela es el campo por excelencia del control médico. Allí se controla el advenimiento de una enfermedad y se instruye acerca del tratamiento frente a ciertas problemáticas orgánicas. En lo que respecta a la genitalidad, la escuela brinda el marco de silencio adecuado al pudor y las buenas costumbres, silencio solo interrumpido por mandatos expresados solapadamente acerca de las buenas maneras, la profilaxis y la relación entre el sexo y el amor.

La higiene escolar es además un instrumento malthussiano de control demográfico por medio de certificados de vacunación, libreta sanitaria u odontológica; un intrincado dispositivo burocrático que supervisa nacimientos, morbilidad y muerte. El cuerpo de la pediatría es así campo estadístico, de control numérico. Cuerpos calcularizados, contados, medidos.

EL FIN DEL CUERPO Y DE LA ESCUELA MODERNA

Los fenómenos descriptos muestran una característica interesante y al mismo tiempo vecina a la paradoja. Por un lado la observación del cuadro de situación del cuerpo infantil y la comprobación de la existencia de un cuerpo-niño efectivamente producido por la escuela y el discurso pedagógico implican el final de toda posible visión ingenua acerca del problema. Hacía el fin de siglo XX no nos es posible ya pensar en el cuerpo vaciado de la educación y estar esperanzados en una pronta reivindicación, realización de la utopía del cuerpo total. Hoy sabemos que lo que parecía vaciado está lleno de contenidos específicos que hacen que la educación del cuerpo exista aunque no sea del modo que nosotros, lúcidos y sensibles, hubiésemos deseado.

La minuciosidad en el análisis hace que podamos desmontar el aparato de la escuela moderna hasta hallar sus pliegues más recónditos, sus relaciones últimas, sus sentidos virtuales, La ingenuidad ya no forma parte de nuestra visión y solo recurrimos a ella concientemente, "críticamente", para intentar resolver aquello que, ya sabemos, tiene una solución única.

Y sin embargo, ese criticismo, esa minuciosidad, ese conocimiento de los pliegues menos evidentes del cuerpo infantil y de la escuela moderna nos alertan acerca de su funcionamiento definitivo. Algunas pocas ideas, hipótesis preliminares en estado larval, nos acometen. Si tan eficaces son sus dispositivos; si tan provos son sus mecanismos...cómo fue posible que nosotros no hayamos sido alcanzados por ellos? Cómo se explica nuestra razón poderosa si la misma ha sido generada por esos dispositivos y es oportunamente atravesada por ellos?

Preguntas finales. Cuestiones vitales acerca del fin de la escuela moderna: nos fue dado a conocer hasta sus últimas consecuencias aquello que ya no funciona como antes. Podemos establecer regularidades hasta en los pliegues más recónditos porque ellos se han replegado una vez más, formando un nuevo tejido, un nuevo diagrama.

Existe la infancia? Es evidente que no en el sentido descrito por Aries; infancia blanco de crudo disciplinamiento. Existe la escuela como productor de efectos de disciplinamiento del cuerpo infantil? Si de crisis de la educación se puede hablar es posible que lo que atraviesa un estado crítico es la escuela moderna o, pensado de otro modo, la que está recibiendo sus estocadas finales es la fase moderna de la escolaridad.

No es que no haya existido el disciplinamiento del cuerpo infantil. El funcionamiento de las instituciones escolares parecía delinear ese objetivo. No, tampoco, que haya dejado de existir aunque por lo menos parece haber dejado de conformar su función predominante. La escuela moderna y el lugar que le deja al cuerpo parece encaminarse en una nueva dirección; otros dispositivos, otros cuerpos.

No creemos pertinente juzgar la desaparición de la infancia en el sentido de Postman ni, consecuentemente, de la escuela moderna. Creemos con Brinkmann que en el marco de esta problemática "se desprende la necesidad de volver a medir la niñez, en vez de hacerla desaparecer por medio de la definición, sólo porque ya no es la buena, antigua y propia niñez". (1986: pág. 13)

BIBLIOGRAFÍA

- AIRES, Ph. (1978): Historia social da criança e da familia, Zahar, Rio de Janeiro.
- BRINKMANN, W. (1986): "La niñez en proceso de transformación. Consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la pedagogía." en Educación, Tubingenn.
- DONZELOT, J. (1980): A policia das familias, Graal, Rio de Janeiro.
- FOUCAULT, Michel (1987): Historia de la sexualidad. 1. -La voluntad de saber, México, Siglo XXI.

- LIPOVETSKY, G. (1986): *La era del vacío*, Anagrama, Barcelona.
- REGIS DE MORAIS, J. F. (1991): *Dimensões antropológicas da corporeidade*, III Simpósio Paulista de Educação Física, UNESP/Rio Claro.

NOTAS

- (1) Puede verse una crítica a estas posturas "críticas" en Regis de Morais (1991)
- (2) Este punto de vista que arrancaríamos con el mismo Marx ha sido magistralmente sintetizado por M. Manaccorda en su ya clásico libro *Marx y la pedagogía moderna* (Oikos-Tau, Barcelona, 1985). En el libro de Mariano Fernandez Enguita *Trabajo, escuela e ideología* (Akal, Madrid, 1986), aún dentro de la misma vertiente teórica, puede verse una posición más amplia.
- (3) En realidad esa es nuestra principal preocupación teórica que está siendo desarrollada en narodowski, M.: *El nacimiento de la escuela moderna*, disertación de doctorado, UNICAMP, 1992.
- (4) Acerca de los problemas teóricos consecuentes de considerar a la escuela como inserta en el campo de la producción económica véase Bowles, S. y Gintis, H.: "La escuela como escenario de la contradicción capital-trabajo" en *Educación y Sociedad*, Nro. 2, 1984.
- (5) La cuestión del nacimiento de la escuela moderna en la región rioplatense puede verse en Narodowski, M.: "El nacimiento de la escuela moderna en Buenos Aires. Problema pedagógico"