

Traducción





Bernard Vandewalle**
Traducción del francés:
Alejandro Rendón Valencia***

La escuela y los niños “anormales”. El análisis de Michel Foucault*

Resumen

La escuela y los niños “anormales”. El análisis de Michel Foucault

La educación especial se ha ocupado durante mucho tiempo de los llamados niños “anormales”. En el presente artículo nos dedicamos a la genealogía histórica de esta categoría de anormalidad. ¿De qué modo se ha hecho cargo la escuela de esos niños diferentes? Se trata de estudiar la constitución progresiva de las prácticas disciplinarias y de los discursos normativos en el origen de la educación especial y, más allá, de aclarar lo que está en juego en nuestra época. Son las herramientas conceptuales propuestas por Michel Foucault las que aquí utilizamos en el marco de este proceder genealógico, a partir del cual se ve aparecer, a la vez, un poder pedagógico normativo, cuya matriz es una racionalidad disciplinaria, y un modelo alternativo, aquél del cuidado educativo atento a la libertad del niño.

Abstract

Schools and “abnormal” children. The analysis of Michel Foucault

Special education has long been concerned with the so-called “abnormal” kids. This article deals with the historical genealogy of the category abnormality, by asking in which way have schools so far taken care of those different kids? This implies an analysis of the progressive constitution of the disciplinary practices and normative discourses that are at the origin of special education and, even more, an elucidation of what is at stake in our times. For this purpose, the conceptual tools proposed by Michel Foucault have been used in the context of this genealogical procedure, which allows to witness the emergence, at the same time, of a normative pedagogical power —based on a disciplinary rationality—, and of an alternative model: the one of educative care, attentive to the freedom of children.

Résumé

L’école et les enfants “anormaux”. L’analyse de Michel Foucault

L’enseignement spécialisé s’est longtemps occupé des enfants dits « anormaux ». C’est à la généalogie historique de cette catégorie de l’anormalité que nous nous attachons ici. Comment l’école a-t-elle pris en charge ces enfants différents ? Il s’agit d’étudier la constitution progressive des pratiques disciplinaires et des discours normatifs à l’origine de l’enseignement spécialisé et, par-delà, d’éclairer les enjeux de notre temps. Ce sont les outils conceptuels proposés par Michel Foucault qui sont utilisés ici dans le cadre de cette démarche généalogique. On y voit apparaître à la fois un pouvoir pédagogique normatif dont la matrice est une rationalité disciplinaire et un modèle alternatif, celui d’un souci éducatif attentif à la liberté de l’enfant.

Palabras clave

Michel Foucault, educación especial, infancia anormal, anormalidad, disciplina, genealogía de la educación especial, cuidado educativo

Michel Foucault, special education, abnormal infancy, abnormality, discipline, genealogy of special education, educational care

Michel Foucault, enseignement spécialisé, enfance anormale, anormalité, discipline, généalogie de l’éducation, souci éducatif

* El título del artículo original es Bernard Vandewalle, “L’école et les enfants ‘anormaux’. L’analyse de Michel Foucault”, *Expression*, núm.19, mayo de 2002, pp. 81-90. Este texto es traducido y publicado con autorización de su autor y del editor de la revista.

** Doctor en filosofía, profesor del Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) de La Réunion.

*** Estudiante del pregrado de la Licenciatura en Filosofía, integrante del Semillero Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (Formaph), investigador del proyecto “Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía”, subproyecto “Escuela abierta”.
E-mail: alejandrorendonv@yahoo.com

A

nte todo, la educación especial se ha preocupado por la infancia llamada "anormal". De esto da prueba la distinción que se hace, cuando se crean las clases de perfeccionamiento el 15 de abril de 1909, entre anormales de escuela y anormales de asilo. Se abría pues la posibilidad de escolarizar a toda una población que hasta entonces escapaba a la escuela. La publicación del curso de Michel Foucault en el Collège de France, *Los anormales* (1974-1975), en marzo de 1999 —inscrito en el marco más general de una recopilación de sus diferentes cursos de los años setenta y de comienzos de los años ochenta—, aparece como un acontecimiento considerable para todo aquel que se interese por la educación especial y más allá, por sus apuestas actuales (Foucault, 1999).¹ Pues allí se encuentra nada más y nada menos que una genealogía de la anormalidad como objeto propio de la psiquiatría. Para Foucault se trata de exponer las condiciones de posibilidad de lo que concibe como formación discursiva (un conjunto de discursos médicos, judiciales y de prácticas sociales disciplinarias). ¿Cómo se convierte la anormalidad en el objeto específico de la psiquiatría y, más generalmente, de un conjunto de prácticas educativas y médicas? Si esta problemática comparte con la educación especial lo que fue uno de sus objetos constituidos (el niño anormal), se dirá que aquí no hay nada que le sea muy específico. Y, sin embargo, la tesis de Michel Foucault consiste en mostrar que la infancia anormal es el punto central de la psiquiatría, su principio histórico de generalización; de hecho, el lugar mismo de su constitución histórica. Fue la reflexión acerca del niño anormal (el niño monstruoso, el niño incorregible, el niño masturbador) lo que permitió la constitución de una ciencia del adulto normal, para el inicio de un conjunto de tecnologías de corrección y de readaptación. Es, pues, la categoría de *infancia anormal* lo que está en el origen de la constitución de un vasto campo disciplinario de corrección, que se articula sobre los saberes de la anormalidad. La genealogía de la educación especial, en realidad, nos informa sobre la constitución inmediata de una sociedad disciplinaria.

1 A la filosofía le interesa particularmente el campo de la adaptación y de la integración escolares, debido a la necesidad de una crítica rigurosa de los conceptos que propone (la adaptación, la integración, la norma, el paso a la abstracción, etc.). Aquí se hallará un ejemplo de esto, bajo la forma de una genealogía de la educación especial cuyos elementos dispersos están presentes en la obra de Foucault, particularmente en el Curso en el Collège de France de los años 1974-1975, *Los anormales*. El niño anormal es un tema recurrente en la obra de Foucault. Se sabe que había proyectado unas obras importantes sobre "la cruzada de los niños", "la mujer, la madre y la histérica", "los perversos", etc.

Las disciplinas escolares

Los dos grandes objetos de estudio de Michel Foucault fueron el poder y el sujeto. ¿Cómo se relaciona el poder con sus "su-

jetos"? ¿En qué sentido es el poder un proceso de sujeción? Lo propio del poder pedagógico precisamente es sujetar,² en el sentido en que su apuesta es el devenir sujeto del niño, su capacidad para inscribirse en una sociedad y para integrar las necesidades de la ley social. Michel Foucault presta atención a las mutaciones del poder a partir del siglo XVII, el cual no procede tanto por extracción, sino por incitación a la producción, en el sentido en que ya no se dirige a la muerte sino a la vida (bio-poder). La apuesta consiste en lograr tener una población saludable, con buena moralidad, dócil y, por ende, productiva. Foucault describe la instalación de una sociedad disciplinaria en las prisiones, los talleres, las escuelas, que busca los medios para un control permanentemente más racional de la población, con miras a aumentar su producción. Entonces, no se trata tanto de un poder centralizado (la soberanía política tradicional), sino de un poder difuso, presente en el conjunto de la sociedad.

De este modo, la disciplina en la escuela no es más que un aspecto de un esquema social disciplinario más vasto. En ese sentido, es necesario hablar de una sociedad disciplinaria a partir del siglo XVII, que sustituye a la vieja sociedad de soberanía, así como el poder de la norma al de la ley. La disciplina se convierte en el paradigma de toda una sociedad. Pero la disciplina escolar parece haber sido primera, para extenderse luego a los hospitales y al ejército. Para Foucault, la primera institución disciplinaria fue el colegio clásico (Foucault, 1975: 140).³ A cambio, la disciplina retorna del ejército a la escuela con sus propios aportes, de manera que hay una verdadera circulación del esquema disciplinario de una institución a otra, que tiene por efecto aumentar, a su vez, la eficacia de la disciplina.

Michel Foucault describió minuciosamente esas disciplinas en *Vigilar y castigar*. Así, la arquitectura de las escuelas, las teorías educativas, los reglamentos internos (de la escuela militar, de los establecimientos educativos para especiales, de las escuelas cristianas y de los colegios) demuestran la instalación de un verdadero cuadriculamiento del espacio y del tiempo pedagógicos que busca aumentar la capacidad para aprender. La escuela se vuelve entonces una verdadera máquina de enseñar. Ese mecanismo de la disciplina escolar se aplica ante todo al cuerpo, en la medida en que el objeto de la disciplina es enderezar las posturas, volver dóciles y productivos a los cuerpos. El registro anatomo-metafísico de la época clásica se duplica así con un registro técnico-político. Esta verdadera anatomía política se aplica, sobre todo el desarrollo de la actividad, sobre la sucesión de los gestos, como en el acto de escritura o en la entrada a clase. Aumentar una capacidad es producir una relación de docilidad-utilidad.

Esta disciplina de los cuerpos es la acción de un poder infinitesimal, de una coerción constante y mantenida, de una multiplicidad de procesos menores. Se desarrolla toda una microfísica pedagógica que precisa de un conjunto de técnicas minuciosas dirigidas a lo ínfimo, a lo menor. Michel Foucault halla su origen en los reglamentos de la escuela cristiana y sus meticulosidades ("Dios habita en los detalles", como lo afirma un proverbio alemán), como en "El himno a las pequeñas cosas", de Jean-Baptiste de la Salle, en su *Traité sur l'obligation des frères des écoles chrétiennes* de 1783. Entonces, la pedagogía es un arte de la minucia.

Ese cuadriculamiento pedagógico del espacio toma la forma de un arte de las reparticio-

2 Se trata de la palabra *assujettir*, que se traduce generalmente por *someter*, pero que, en concordancia con lo antes dicho (sujeción), habría que traducir, atreviéndonos a un juego de lenguaje, por *sujetar*, entendiendo por ello: atrapar en una subjetividad, hacer sujeto (N. del T.).

3 En español, Foucault (1978: 142). En adelante, entre corchetes la referencia al español (N. del T.).

nes, cuyo modelo es la clausura del colegio, como en el caso de Luis el Grande, que toma la forma de un espacio analítico que regula los emplazamientos funcionales, distribuye los espacios y los rangos. Foucault muestra así cómo se creó, a finales del siglo XVII, un espacio pedagógico serial, que asigna un lugar individual para cada uno, en lugar de privilegiar la entrevista individual con el maestro, cuyo efecto sería permitir la expresión del desorden en el resto del grupo. La clase debe ser un cuadro ubicado bajo la mirada clasificadora del maestro (Foucault, 1975: 149),⁴ como en la vasta escenografía del colegio de los jesuitas. La pedagogía es un arte del espacio y del tiempo. El cuadriculamiento del tiempo permitirá el control de la actividad. En efecto, se trata de recortar el tiempo, de establecer ritmos, regular los ciclos de repetición. El tiempo escolar debe ser íntegramente útil. Para esto, es necesario elaborar el acto de manera temporal, constituir esquemas anatomo-cronológicos del comportamiento, regulando la distribución de los gestos, las posturas del cuerpo, como en el acto de escritura. Organizar génesis es recortar el tiempo del aprendizaje en estadios, como las siete fases de la lectura (Foucault, 1975: 161),⁵ en una pedagogía analítica. Entonces, el tiempo del aprendizaje se vuelve capitalizable. La sucesión y la complejización de los ejercicios definen un programa escolar que identifica y mide las aptitudes, como en el reglamento de las escuelas de la ciudad de Lyon o, en primer lugar, en las escuelas de los Hermanos de la Vida común.

Este arte del tiempo y del espacio se acompaña con una dinámica. Se trata, en efecto, de componer las fuerzas en una relojería compleja, cuyo modelo para Foucault es la escuela mutua. Ésta prescribe a los mejores estudiantes funciones de vigilancia, de control del trabajo, con el fin de ocupar permanentemente

a todos los estudiantes. Este monitoreo pedagógico permite aumentar las capacidades de aprendizaje (el estudiante vigilante, oficial, intendente, decurión que hace recitar las lecciones). Se trata mucho de "estilizar los recién llegados a los ejercicios de la escuela", como lo afirma el reglamento para las escuelas de la ciudad de Lyon (Foucault, 1975: 178).⁶ La meta es imponer un estilo de conducta, un conjunto de hábitos escolares que constituya el oficio de estudiante. Por eso, es necesario que aparezca una semiología del acto de enseñanza que defina un código de señales (sonrisas, miradas, aplausos, reglazos) destinado a desatar los comportamientos y a regularlos. La señal es incitativa. El espacio pedagógico está saturado de signos que regulan la productividad del aprendizaje. El poder pedagógico supone, así, a la vez, un esquematismo (agregar una diversidad de comportamientos a la unidad de un aprendizaje útil) y una capacidad analítica de diferenciación (identificar cada término de esta multiplicidad, asignarle un lugar, un rango, un valor). Las técnicas educativas deben reunir las fuerzas y sumarlas a la unidad de una misma productividad. Y, simultáneamente, identificarlas, singularizarlas.

Este saber del individuo, del caso individual (la forma del expediente) supone toda una máquina de vigilancia cuyo modelo fue la escuela militar de París (maquinaria de control y microscopio de las conductas). La relación de vigilancia se inscribe en el corazón mismo de la práctica pedagógica. El control disciplinario no es un epifenómeno, sino la sustancia misma del acto pedagógico. Esta vigilancia constante sólo tiene sentido si se acompaña de una sanción normalizadora que defina toda una micropenalidad del tiempo (el retraso), de la actividad (la desatención), de la manera de ser (la des cortesía), de los discursos (la charlatanería),

4 [1978: 151].

5 [1978: 163-164].

6 [1978: 181].

del cuerpo (la actitud incorrecta), finalmente, de la sexualidad. La relación de cada niño con el saber, con el saber hacer, con el saber ser, justifica una penalización normalizadora. Toda desviación de la norma del aprendizaje o a la regla puede ser objeto de una sanción. El orden así definido, *a contrario*, es a la vez jurídico (el reglamento pedagógico instituido) y natural (la evolución del niño en sus diferentes estadios). El uno coincide con el otro, de ese modo hay una duración reglamentaria para cada estadio. Para Foucault, la matriz de la psicología del niño es bastante disciplinaria. La función de la sanción muy seguramente es correctora (reducir las desviaciones) en una punición isomorfa a la obligación misma. Ser castigado es hacer ejercicios, toda falla en el aprendizaje suscita un aprendizaje repetido, múltiple, intensificado. Este sistema jurídico se acompaña con una microeconomía de las penas y de las exenciones, a ejemplo de los privilegios de las escuelas cristianas (Foucault, 1975: 183).⁷ Para un poder pedagógico analítico que quiere diferenciar y medir los valores, las capacidades o, *a contrario*, identificar los casos anormales, siempre se trata de sancionar o de gratificar.

La tercera forma propuesta es la del examen, que unifica la técnica de la vigilancia jerárquica y aquella de la sanción normalizadora. Esta forma hace aparecer una relación de poder-saber donde la mirada se vuelve normalizadora y la vigilancia calificativa. Este verdadero esquema operativo vale para la salud (el hospital como aparato de examinar), el aprendizaje o el trabajo (la contratación). La escuela deviene así un aparato de examen ininterrumpido (Foucault, 1975: 188).⁸

Lo que Foucault describe es una mecánica pedagógica, el funcionamiento de un aparato es-

colar, esto es, un conjunto de tecnologías educativas. Lo que se describe en *Vigilar y castigar* no es otra cosa que una máquina de aprender, de vigilar, de recompensar, de jerarquizar, tomando la forma de un aparato normalizador. Pero su funcionamiento supone una frontera exterior, la del anormal, a ejemplo de la clase vergonzosa de la escuela militar (Foucault, 1975: 185).⁹ El prototipo de la segregación es la exclusión del leproso (práctica de clausura, de rechazo, de exilio). El de la integración normalizadora es la peste. El leproso es el objeto de un gran encierro, de un rechazo, de un fichaje; el apestado, de un recorte, un cuadriculamiento o de un buen adiestramiento. En el siglo xix, se constituirá una técnica de control de los excluidos que unificará esos dos modelos de la lepra y de la peste (tratar al leproso como un apestado). De ese modo, la educación vigilada en una correccional supone, a la vez, un método de repartición analítica de los excluidos y una técnica de individualización, la separación binaria (normal / anormal, inofensivo / peligroso) y la asignación coercitiva (reconocimiento, identificación del individuo normal) (Foucault, 1975: 201).¹⁰ La educación especial reconduce así los esquemas de la exclusión, reordenándolos en el seno de la integración disciplinaria. En suma, se trata de integrar para excluir mejor. La integración aumenta la exclusión, haciéndola más eficaz (volviendo al individuo anormal, productivo para el control).¹¹

Foucault establece así la genealogía disciplinaria de los grandes conceptos de la pedagogía (el examen, la evaluación, la sanción). La psicología del niño, la psicopatología, la psicopedagogía, suponen el ejercicio de ese poder normalizador y disciplinario. Lo que aquí está en juego es una relación de poder-saber.

7 [1978: 185-186].

8 [1978: 191].

9 [1978: 187].

10 [1978: 203].

11 "Quise describir la modificación de una estructura de exclusión", dice Foucault (1994, tomo 1: 168).

Si la matriz de las ciencias de la naturaleza es la encuesta, la de las ciencias del hombre, y en particular del niño que parece constituir su nudo central, es la minucia de las disciplinas. Foucault da el ejemplo en este sentido de la psicología escolar (Foucault, 1994: 228) y de la psicométrica de la inteligencia, cuyo origen habría que investigar en los trabajos sobre el retraso escolar y la debilidad. La apuesta, se lo verá, es el estatus mismo de la razón educativa que, de hecho, parece participar a la vez del interés disciplinario y de un interés emancipatorio.

La cuestión de la constitución de una educación especial a comienzos del siglo xx cobra sentido en la de esas disciplinas escolares: ¿qué hacer con aquellos que, por deficiencia o indocilidad, no son precisamente “productivos”? No hay diferencia de naturaleza entre la educación especial y la educación ordinaria. Una y otra comparten el mismo espacio de problematización. Se trata, en ambos casos, de aumentar la producción influyendo sobre sus condiciones y de proponer tecnologías de corrección. La educación especial no es más que un espejo de aumento, el lugar de una “sobre corrección”. Del uno al otro, sólo hay pues una diferencia de grado, la sobre corrección que se agrega a la corrección, la readaptación a la adaptación ya presente en el espacio pedagógico “ordinario”. En este sentido, la educación especial es la verdad de la educación tradicional y el negativo de la disciplina educativa, la apuesta real del “positivo” de la instrucción.

La finalidad inmediata de la pedagogía es muy “ortopédica” y la educación especial no es más que su manifestación más visible, como lo demuestran las imágenes incluidas en *Vigilar y castigar*. El grabado de N. Andry, “La ortopedia o el arte de prevenir y de corregir en los niños las deformidades del cuerpo”, de 1749, plan-

tea la alegoría (“aquí está la regla derecha”) de la medida correctiva que disciplina los cuerpos o del tutor que doma el arbusto deforme. Se trata de enderezar los cuerpos, de corregir las posturas, de disciplinar los comportamientos.¹² Una litografía de Hippolyte Lecomte, de 1818, descompone las diferentes etapas del acto de escritura, la sucesión regulada de las posturas del cuerpo en una escuela de enseñanza mutua. Y, finalmente, un grabado de finales del siglo xix propone, de manera satírica, el último modelo de la tecnología disciplinaria aplicada a la escuela: la máquina a vapor para la corrección celerífera de las niñas y de los niños, para todas las personas “que tuviesen niños perezosos, glotones, indóciles, rebeldes, insolentes, pendencieros, soplones, charlatanes, irreligiosos, o que tengan algún otro defecto”. La leyenda anota que “también se internan los niños incorregibles, que son alimentados a pan y agua” (ilustración 29).

Kant, en sus *Propuestas de pedagogía*, hace de la disciplina una de las finalidades esenciales de la escuela, incluso una apuesta primordial. Para él, es lo que cambia la animalidad en humanidad. En cuanto negativa, tiene por objeto librar al hombre de su salvajismo, luchar contra las pulsiones animales que amenazan con apartar al niño de su destino, el cual es la humanidad. La primerísima vocación de la escuela es imponer esta disciplina, confrontar al niño con la coacción de las leyes.

[...] asimismo, en los comienzos, se envía a los niños a la escuela, no bajo la idea de que allí adquirirán algún saber, sino de que tengan oportunidades de habituarse a permanecer calmos, a observar al pie de la letra lo que se les prescribe y que, más tarde, no vayan a realizar, y al instante, cada uno de sus caprichos (Kant, 1986a: 1.150).¹³

12 Cf. Vigarello (1978).

13 [1991: 30].

La escuela comienza por ser un lugar de educación más que de instrucción. Su apuesta primera es el ser (no aislarse de las reglas) más que el saber. Por extensión, el problema de una *Critica de la razón pura* es disciplinar la razón metafísica. En efecto, ella está habitada por una tendencia que la incita a extenderse más allá de los límites de la experiencia posible, por un verdadero deseo de saber. Habrá entonces una disciplina de la razón pura, como "una legislación negativa", "un sistema de la precaución y del examen de sí mismo" (Kant, 1986b: 1.295-1.297), que tiene la vocación de luchar contra los juegos de la imaginación y las apariencias sofísticas. La disciplina es uno de los modelos de la razón crítica como instrucción de una disciplina del discurso metafísico. El verdadero problema de la escuela, es pues, para Foucault a partir de Kant, el niño indócil, perverso, rebelde. ¿Mediante qué técnicas educativas se lo puede corregir? La educación aparece fundamentalmente como una disciplina.¹⁴

Esta disciplina educativa participa en realidad de una apuesta más global de protección social. De hecho, se trata de identificar zonas de peligro social en provecho de una "defensa social generalizada" que pasa por técnicas de higiene pública. La amenaza es representada por el niño perverso, loco, incorregible, como vector de desorden y de problema. Foucault muestra cómo esos desórdenes han sido "patologizados", codificados como locura o problema psicopatológico, para crear lue-

go el objeto de técnicas correctivas. Se sabe la importancia de la figura del médico-educador en la historia de la educación especial, más en general, de la articulación de los discursos médicos y pedagógicos (constitución de lo "médico-pedagógico"). La temática de la degeneración participa de esta ideología (el ejemplo de Morel en su *Traité théorique et pratique des maladies mentales* de 1859, de Magnan o aun de Zola en su *Doctor Pascal*),¹⁵ afianzando los problemas constatados en los avatares de una herencia. Toda una sociedad intenta en realidad defenderse contra sus anormales, al concebir las "ciencias de la protección científica de la sociedad". Foucault llega a hablar, de manera muy contestataria, de "neoracismo" en una sociedad animada por un gran temor a la anormalidad (Foucault, 1997).¹⁶ Más bien, hay que retener la vocación defensiva de esos discursos y de esas prácticas correctivas que traducen, sobre todo, un gran temor a la diferencia (en un discurso reactivo de "defensa"). Como lo muestra Georges Canguilhem, "un fracaso de la vida nos concierne dos veces, pues un fracaso pudo habernos alcanzado y un fracaso podría acontecernos". El "fallo morfológico" del monstruo sólo tiene sentido para un ser viviente habituado a "ver lo semejante engendrar lo semejante". Ser la víctima o estar en el origen de un fracaso semejante, no puede más que alimentar un "temor radical" (Canguilhem, 1962: 29). Del mismo modo, en el siglo XIX, la constitución de una sensibilidad específica para el adolescente es tributaria de una gran inquietud relativa a la adolescencia

14 Del mismo modo, Alain indica, en su *Pedagogía infantil*, la importancia de la disciplina en la escuela, disciplina que, en principio, será una disciplina de los cuerpos, ya que el niño "es movimiento explosivo, agitación, por el incremento de fuerza". "La disciplina escolar es pues algo que en nada se asemeja a otra cosa. Se trata de unos modales colectivos que hay que inventar y conservar. Le atribuyo una importancia extrema a los signos colectivos de comportamiento. Hacer fila para esperar, o bien, ponerse de pie. Se necesitan un tiempo copado y un orden seguido de manera que se evite la indecisión, la incertidumbre, las preguntas, la confusión [...] Queda clara la necesidad de que todo se conserve" (Alain, 1995: 326-330).

15 Habría que demostrar que el niño anormal es una verdadera figura literaria en cuanto tiene que ver con un imaginario de la infancia, de *El niño maldito* de Balzac al *Sagouin* de Mauriac.

16 [2001a: 230-231. En general, la última clase del curso, Clase del 17 de marzo de 1976].

como crisis, amenaza potencial. Es, se piensa, la más grande crisis de la vida¹⁷ la que debe decidir por toda la existencia, en un período de ingratitud, de errancia moral, de caos (Thiercé, 1999: 34).

Foucault muestra cómo las conductas más sostenidas en lo cotidiano, las anomalías más finas, las delincuencias más minuciosas, fueron el objeto de una atención particular. Lo que se instala es una forma de sospecha generalizada que se ubica en las irregularidades más sutiles (Foucault, 1999: 151).¹⁸ El cuadriculamiento educativo y terapéutico debe evidenciar los desvíos más ínfimos de la norma. El conjunto de estas tecnologías correctivas supone la constitución de un espacio disciplinario de visibilidad donde la menor anomalía pueda ser acorralada, juzgada, evaluada. En suma, lo que aparece es toda una micología de los modales, de lo ínfimo, como si la gran figura del monstruo se hubiese disuelto en una multiplicidad de pequeñas anomalías.

La normalidad del niño como vector de generalización de la psiquiatría

Esta categoría ideológica de la infancia anormal se inscribe en un vasto dispositivo de normalización. Hay que tener cuidado en distinguir la noción de *norma* de la de *ley*. La ley prohíbe cierto número de comportamientos, pero una vez acatada, se entra entonces en el campo de lo permitido y de la libertad individual. Es precisamente este espacio de lo permitido lo que inviste la norma que intenta

imponer comportamientos juzgados como “normales”. Las sociedades modernas suponen una mutación del poder que no es tanto un poder de la ley (la soberanía política tradicional), sino de la norma. La educación especial se inscribe, como el conjunto de los dispositivos “ortopédicos”, en ese paso de la ley a la norma. Canguilhem señala el hecho de que la noción de *norma* proviene del vocabulario específico de la institución médica y de la institución pedagógica: “Normal es el término con el que el siglo XIX designará el prototipo escolar y el estado de salud orgánica” (Canguilhem, 1988: 175).¹⁹ Así, una escuela normal supone normas y métodos pedagógicos precisos. Lo que se desarrolla, entonces, es un proceso de normalización²⁰ que aparece como exigencia de racionalización de la vida social y económica (de allí la difusión de normas industriales, higiénicas, gramaticales).²¹ La norma, del latín *norma*, la regla, remite a la vez a un estado habitual o promedio y a un estado ideal. Es, pues, una noción-eje que supone la articulación del hecho y del valor. La norma presenta un hecho como un valor o un valor como un hecho. “Una norma, una regla, es lo que sirve para conceder derecho, para corregir, para enderezar”. La norma supone la anterioridad de un diferendo, de una infracción, de una irregularidad, y por eso, de una diversidad como “un indeterminado hostil más incluso que extraño”. Así, la anomalía (*anomalia*) es etimológicamente lo que presenta una aspereza, una irregularidad, en resumen, lo que no está liso.²² En ese sentido, “lo normal no es un concepto estático o pacífico, sino un concepto dinámico y polémico” (Canguilhem, 1988: 186).

17 Ya lo anotaba Jean-Jacques Rousseau en su *Emilio, o de la educación*: “Un cambio en el humor, encollerizamientos frecuentes, una agitación continua, vuelven al niño casi indisciplinable. Se torna sordo ante la voz que lo hacía dócil; es un león en su fiebre; desconoce a su guía, ya no quiere ser gobernado” (1966: 273).

18 [2001b: 155-156].

19 [1971: 185].

20 La palabra “anormal” data de 1759 y la palabra “normalizado” de 1834 (Canguilhem, 1988: 182) [1971: 193].

21 Foucault cita *Lo normal y lo patológico* de Canguilhem en *Vigilar y castigar*, al hacer de lo normal un principio de coerción para una educación estandarizada, aspecto que explica la institución de las escuelas “normales” (1975: 186, nota 1). [1978: 189, nota 18].

22 Cf. Canguilhem (1971: 97) (N. del T.).

Como proceso de enderezamiento y de corrección, la normalización es fundamentalmente polémica. De manera lógica, la norma es primero; pero existencialmente, lo primero es la irregularidad. Pues la vida supone una desviación posible respecto a la regla, la posibilidad de desviarse: "La norma es la forma de desvío que la selección natural mantiene" (Canguilhem, 1988: 197).²³ La vida supone, a la vez, una adaptación a las normas del medio y la posibilidad de una desviación respecto a ellas (evolución). Y la sociedad se asemeja tanto a la máquina (repetición de las mismas normas) como al organismo (producción de nuevas normas). Como lo anota Canguilhem, la malformación o la discapacidad, es un aspecto de vida limitada, una normatividad (una capacidad de elaborar normas para responder a las exigencias del medio) reducida. Pues lo patológico mismo no carece para nada de normas, supone siempre una producción de normas, y en consecuencia, de normas de vida posible. "No hay hecho normal o patología en sí" (p. 91).²⁴ El trabajo conceptual de Canguilhem permite construir una definición de la discapacidad como capacidad de normatividad reducida, margen de tolerancia reducida con respecto a los cambios del medio, garantía psicológica, social o biológica disminuida (p. 133).²⁵ En suma, la discapacidad es un aspecto de vida reducido, y como tal, una garantía disminuida. A la inversa, gozar de buena salud es ser instaurador de normas vitales (*valere remite*, según su etimología, al hecho de portarse bien y a la noción misma de *valor*). El concepto de *normatividad* es de este modo más pertinente que aquel de normalidad. El primero supone la producción, la institución creadora de normas; el segundo, la conformidad con normas exteriores y preestablecidas. En ese sentido, la

discapacidad no debe analizarse tanto como una adaptación limitada a las normas del medio, sino como una capacidad de instituir un medio propio.

De este modo, la educación especial es confrontada, a la vez, con la tentación de la normalidad y con la exigencia de la normatividad. Históricamente, la figura del niño anormal se inscribe en ese dispositivo de normalización. Foucault muestra cómo la psiquiatría se constituyó como una tecnología de la anormalidad o de la anomalía. Esta genealogía de la anormalidad señala la importancia de las tres grandes figuras del monstruo, del niño incorregible o inasimilable por el sistema educativo, y del niño masturbador. La psiquiatría es, ante todo, una ciencia del niño anormal, de manera que la infancia es el punto central de la psiquiatría, su principio de generalización. En efecto, son las conductas de la infancia las que van a esclarecer la patología del adulto (la fijación sobre esas conductas infantiles). De suerte que la psiquiatría, en su totalidad, es una ciencia de la infantilidad de las conductas y de las estructuras (Foucault, 1999: 290).²⁶ La figura del niño anormal se halla así en el corazón de esta tecnología disciplinaria de la normalidad (monstruoso,²⁷ incorregible y perverso). La infancia se encuentra asignada como responsabilidad patológica del conjunto de las conductas del adulto y la infantilidad de los comportamientos como grilla de análisis de toda la vida psíquica. Haciendo esto, es un conjunto de conductas desviantes, indóciles, desordenadas, lo que entra en un proceso de psiquiatrización y de medicalización. La norma tiene la ventaja de ser a un tiempo una regularidad funcional por oposición a lo mórbido y una regla de con-

23 [1971: 211].

24 [1971: 108].

25 [1971: 141-142].

26 [2001b: 285].

27 Foucault diferencia el minusválido del monstruo. Aquél transgrede el orden natural; éste, simultáneamente, el orden natural y el orden social.

ducta por oposición al desorden y a la irregularidad (Foucault, 1999: 150).²⁸ De hecho, permite presentar lo que es fundamentalmente una regla de conducta como una regularidad funcional.²⁹

La norma representa tanto una apuesta de saber, como de poder. Pues ese saber de la anormalidad da un poder de corrección y de readaptación. La disciplina pedagógica en el espacio ordinario de la escuela debía así muy lógicamente terminar siendo una tecnología especial de sobre corrección. La familia, el barrio, la escuela, la correccional, definen un campo disciplinario correctivo que la psiquiatría viene a redoblar y a “patologizar”. La integración misma hunde sus raíces en ese dispositivo de normalización. En este punto, nos encontramos con un dispositivo de normalización y de regulación³⁰ (Foucault, 1999: 40-43).³¹

La importancia de las apuestas familiares está entonces señalada. Foucault muestra cómo surgió una verdadera tecnología psicopatológica de la familia. Para eso, fue necesario que la relación entre padres e hijos fuera intervenida por una racionalidad a la vez médica y pedagógica, que los saberes médicos y educativos pudiesen dominar la familia. Pues la familia, las relaciones entre los padres y los

hijos, están con frecuencia en el origen de los problemas y las irregularidades. De este modo, la infracción legal es muy a menudo una irregularidad familiar. De manera que las tecnologías correctivas deben ejercerse desde la familia para controlar la anomalía. Se abre así todo un campo de irregularidades intrafamiliares susceptible de corrección. En *Vigilar y castigar*, Foucault muestra, además, que la racionalización del espacio pedagógico llega incluso a integrar las relaciones intrafamiliares con los esquemas disciplinarios por difusión de esquemas médicos, psicológicos, supuestos para regir la educación familiar y sus posibles desvíos. La escuela deviene un proceso de vigilancia de los padres (Foucault, 1975: 213).³²

La genealogía de la educación especial y sus lecciones

El dispositivo de la adaptación y de la integración escolar participa, así, si se toma la grilla conceptual que es la de Foucault, de una formación discursiva que es aquella de la ciencia de la anormalidad y de las prácticas correctivas que hace posible. Esto debe ponernos atentos a todas las normalizaciones insidiosas, a todas las tentaciones disciplinarias que

28 [2001b: 155].

29 El manual americano de psiquiatría o DSM IV (*Manual diagnóstico de estadística de los problemas mentales*, 4.^a ed.) no está exento de prejuicios sociales y de este orden. En este sentido, la aproximación a los problemas de conducta y del comportamiento es reveladora, por ejemplo, con respecto a la hiperactividad del niño o el déficit de atención, en la medida en que en esto se hallan ítems como los siguientes: “con frecuencia agita las manos o los pies, o se revuelca sobre su puesto”, “con frecuencia corre o salta por todas partes, en momentos que son inapropiados”, “con frecuencia le molesta estar tranquilo en los juegos o actividades de ocio” (Barreyre, 2000: 140-141). La representación tiende a convertirse en norma psíquica y la psiquiatría, una técnica de readaptación del individuo, farmacológica (la ritalina) o psíquica (terapia comportamental), en normas sociales y en un medio que jamás se cuestionan.

30 Una crítica filosófica de la integración debe mostrar cómo este llamado encantador a la integración está, en realidad, ligado dialécticamente a la escisión del vínculo social, de la filiación, de las pertenencias. Esta insistencia en la integración también es la expresión de una “desintegración” social. Los discursos contemporáneos sobre la “diferencia” conducen, las más de las veces, sea a un endurecimiento estigmatizante de esas diferencias que de este modo son “reificadas”, o a su dilución en un proceso de minimización, en consecuencia, a una doble negación. Además, ninguna integración es buena en sí misma, ni ninguna segregación es mala (clivaje maniqueo); en realidad, los dos procesos están ligados dialécticamente.

31 [2001b: 36-38].

32 [1978: 214].

pueden resurgir (se conoce la importancia del régimen de Vichy en la definición de la categoría muy ideológica de “la infancia desadaptada”). Habría que estudiar, en ese sentido, las representaciones históricas que la adaptación e integración escolares (*adaptation et intégration scolaires* —AIS—) pudo vehicular en su historia (ideologías de la reparación, de la corrección, de la compensación, etc.). Si es cierto que hay una matriz disciplinaria de la psiquiatría y más generalmente un dispositivo global de normalización y de corrección disciplinaria, no es posible reducir la razón educativa a esta intensión normalizadora. Los grandes ancestros de la educación especial, Itard, Séguin, Bourneville,³³ introducen una figura del médico-educador humanista, cuyos valores son, con mucho, la emancipación y la libertad de los individuos. No todo poder pedagógico es disciplinario (la autoridad no es necesariamente violencia). La apuesta es aquí el estatus mismo de la razón educativa. ¿Está gobernada por un interés de dominación o de emancipación?

Marcel Gaucher y Gladys Swain proponen una lectura completamente diferente en *La Pratique de l'esprit humain. L'institution asilai-re et la révolution démocratique*, así como una serie de artículos dedicados al nacimiento de la educación especial en la revista *Esprit* en 1982. Para esos autores, la modernidad es gobernada no por una lógica de exclusión de la alteridad, sino más bien de integración. En la Edad Media, la proximidad de hecho con el loco encierra una distancia absoluta de derecho, con respecto a un ser que es infra o suprahumano. Ahora bien, hay una igualdad

de derecho entre los seres diferentes (el loco, el lisiado, el ciego) y los otros hombres. La diferencia encierra una identidad más profunda, en la pertenencia a la misma comunidad humana. La idea misma de educación especial supone ocuparse de esta diferencia en nombre de la identidad común. El tratamiento moral de la locura implica que el hombre pueda ser el sujeto de su locura en una institución asilar que participa de la utopía (hacer nacer un hombre nuevo). Es éste el mérito propio de los alienistas Esquirol y Pinel. El análisis que Hegel propone de la locura en la *Filosofía del espíritu* de su *Enciclopedia de las ciencias filosóficas* participa de esta voluntad de integrar la locura a la humanidad. La locura es justamente lo otro de la razón, pero como siempre en Hegel, de igual modo, un momento negativo del desarrollo del espíritu. Es lo negativo en lo que la razón debe encontrarse. En la locura, la razón está por definición fuera de sí, lo que no significa que no pueda hallarse allí. De ese modo no sabría estar del todo separada de la razón, pues siempre supone un “resto de razón”, que es precisamente el punto de partida del tratamiento psiquiátrico y de la curación (la intuición de Pinel). La locura hace parte de la humanidad.

La diferencia sólo surge así, sobre un fondo de humanidad común, lo que tiene por efecto volver necesarias una lógica y una práctica de integración (Hegel, 1988: 506). ¿Sin embargo, ¿es contradictorio pensar que la misma razón educativa puede encerrar uno y otro, a la vez un interés disciplinario y un interés emancipatorio? El cuidado de la eficacia, propio de

33 Jean-Marc-Gaspard Itard (1775-1838) muestra, en *Vésanies* (1802), que “lo máximo y lo mínimo del espíritu humano no sólo se diferencian por un salto de grados insensible e intermediarios que no es posible determinar” (Wacjman, 1993: 54). Désiré-Magloire Bourneville (1840-1909) nos dice, en *Traitemennt médico-pedagógique des idioties les plus graves* de 1906: “seremos recompensados por nuestra pena si logramos disipar los prejuicios tan extendidos sobre el tema de esos anormales y logramos convencer a nuestros lectores de la posibilidad del mejoramiento físico, moral e intelectual de esos pobres niños” (Wacjman, 1993: 79). Y Edouard Séguin (1812-1880), en su *Traitemennt moral hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés ou retardés dans leur développement, agités de mouvements involontaires, débiles, muets non-sourds, bégues, etc.*, de 1846: “Cuando llegue a poseer estas nociones, el niño establecerá las relaciones que pueden existir entre ellas y pensará; su pensamiento estará limitado, os lo confieso, pero no pensará con su memoria [...]” (Wacjman, 1993: 67).

las sociedades modernas en su lógica productiva, ha hecho necesaria la constitución de las disciplinas. Pero no se puede reducir la razón educativa a esta práctica disciplinaria, así como la reflexión sobre la educación no puede ahorrarse un análisis de los efectos de poder de las prácticas escolares.

Otro modelo: el cuidado educativo

Foucault mismo da lugar a otro modelo de la racionalidad educativa en lo concerniente a un verdadero cuidado educativo atento a la libertad del otro. Otro curso en el Collège de France propone sus lineamientos (Foucault, 2001c),³⁴ analizando la constitución de un cuidado de sí en las escuelas filosóficas de la Antigüedad del Alcibíades de Platón a los terapeutas de Alejandría, que toman cuidado del ser, pasando por las escuelas epicúreas y estoicas. El cuidado de sí (como conjunto de técnicas espirituales) implica una formación de sí y del otro, una *paideia* cuyas formas pueden ser variadas (la escuela epicúrea, la dirección espiritual, etc.). Esta formación tiene por meta modificar el ser de aquel a quien uno se dirige ("psicagogia"). Para Foucault, esta psicagogia permanece próxima a una pedagogía (Foucault, 2001c: 390),³⁵ pues la obligación de verdad queda del lado del maestro (el director, el guía) en una *parrhésia*, un decir verdad en donde quien habla está presente en lo que dice, donde la palabra compromete el ser y el modo de vida. Esas prácticas pedagógicas (técnicas de escucha, de lectura, de escritura y de meditación) actúan sobre los otros para que lleguen a construir una relación de soberanía de sí sobre sí mismo, de dominio de las pasiones, en últimas, un verdadero gobierno de sí mismo. De manera que la finalidad de la dirección es la autodirección. La apuesta propia de la pedagogía es el devenir sujeto del niño, el despertar de la libertad subjetiva.

34 [2004].

35 [2004: 389].

Referencias bibliográficas

- Alain, 1995, *Pédagogie enfantine*, París, PUF, "Quadrige" (1.ª ed.: 1925).
- Barreyre, Jean-Yves, 2000, *Classer les exclus. Enjeux d'une doctrine de politique sociale*, París, Dunod.
- Canguilhem, Georges, 1962, "La monstruosidad y el monstruoso", *Diogène*, núm. 40, oct.-dic., pp. 29-43.
- , 1971, *Lo normal y lo patológico*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- , 1988, *Le Normal et le pathologique*, París, PUF, "Quadrige" (1.ª ed.: 1966).
- Foucault, Michel, 1975, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, París, NRF Gallimard.
- , 1978, *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.
- , 1994, *Dits et écrits*, París, NRF Gallimard.
- , 1997, *Cours au collège de France 1976. "Il faut défendre la société"*, París, Seuil, Gallimard.
- , 1999, *Cours au Collège de France 1974-1975. Les anormaux*, París, Seuil, Gallimard.
- , 2001a, *Defender la sociedad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- , 2001b, *Los anormales*, México, Fondo de Cultura Económica.
- , 2001c, *L'Herméneutique du sujet. Cours au Collège de France 1981-1982*, París, Seuil, Gallimard.
- , 2004, *La hermenéutica del sujeto*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, Friedrich, 1988, *Encyclopédie des sciences philosophiques*, tomo 3, *Philosophie de l'esprit*, París, Vrin (1.ª ed.: 1830).
- Kant, Emmanuel, 1986a, *Propos de pédagogie*, en: Ferdinand Alquié, dir., *Oeuvres philosophiques*, tomo 3, París, Gallimard, "La Pléiade" (1.ª ed.: 1803).

- , 1986b, *Critique de la raison pure*, en: Ferdinand Alquié, dir., *Oeuvres philosophiques*, tomo 1, París, Gallimard (1.ª ed.: 1781-1787).
- , 1991, *Pedagogía*, Madrid, Akal.
- Rousseau, Jean-Jacques, 1966, *Emile, ou de l'éducation*, París, Garnier- Flammarion (1.ª ed.: 1762).
- Thiercé, Agnès, 1999, *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*, París, Belin.
- Vigarello, Georges, 1978, *Le Corps redressé. Histoire d'un pouvoir édagogique*, París, J.-P. Delarge.
- Wacjman, Claude, 1993, *L'Enfance inadaptée, anthologie de textes fondamentaux*, Toulouse, Privat.

Referencia

Vandewalle, Bernard, "La escuela y los niños 'anormales'. El análisis de Michel Foucault", traducción del francés por Alejandro Rendón Valencia, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 203-214.

Original recibido: enero 2010
Aceptado: marzo 2010

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
