

EL CONCEPTO DE GENEALOGIA EN FOUCAULT Y LA POSIBILIDAD DE UN REPLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION HISTORICA EN EL AMBITO DE LA EDUCACION*

Magaldy Téllez
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad Central de Venezuela

" Todos nosotros somos sujetos vivientes y pensantes. Lo que hago es reaccionar contra el hecho de que exista una brecha entre la historia social y la historia de las ideas. Se supone que los historiadores sociales deben describir cómo actúa la gente sin pensar, y los historiadores de las ideas cómo piensa la gente sin actuar. Todo el mundo actúa y piensa a la vez. La forma que tiene la gente de actuar o de reaccionar está ligada a su forma de pensar, y como es lógico, el pensamiento está ligado a la tradición."

MICHEL FOUCAULT,

"Verdad, individuo y poder". *Tecnologías del Yo*, p 148

RESUMEN

Las consideraciones que dan cuerpo a este trabajo tienen como propósito fundamental trazar algunas de las coordenadas concernientes a la tarea de replantear el carácter de la investigación histórica en relación al espacio de las prácticas educativas, a partir de la propuesta trazada por Foucault en lo que concierne al análisis genealógico. A tal efecto, el ordenamiento expositivo contiene dos partes en las que, respectivamente, se abordan los siguientes asuntos: (1) el análisis histórico como análisis genealógico, dirigido a mostrar el viraje de la propuesta foucaultiana respecto de los supuestos fundamentales que han signado la configuración dominante de la historia como disciplina. (2) la perspectiva genealógica en el terreno de la investigación histórica de la educación, dirigido al acotamiento de algunas implicaciones de la genealogía en dicho terreno".

* Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano en Historia de la Educación Latinoamericana.
Campinas, S.P Brasil, 11-15 Sept., 1994

INTRODUCCION

"Lo único que dice Foucault a los historiadores es: 'se puede seguir explicando la historia como se ha explicado siempre, pero cuidado: si se mira detenidamente haciendo abstracción de los tópicos, se advierte que hay más que explicar de lo que se pensaba; hay formas extrañas que han pasado desapercibidas' ". (VEYNE 1984)

A partir del citado texto de P. Veyne quisiera indicar dos cuestiones que, en su entrelazamiento, permiten situar tanto el significado del concepto de genealogía propuesto por Foucault como sus alcances para la tarea dirigida a replantear el análisis histórico en relación al campo de las prácticas educativas.

La primera cuestión concierne a lo que podemos señalar como la preocupación foucaultiana por el presente. Preocupación que se distancia radicalmente de las pretensiones de efectuar la investigación histórica como actividad dirigida a descubrir leyes, sentidos ocultos o centros únicos desde los cuales explicar "hechos" e ideas, para dar lugar a la dilucidación crítica de las condiciones socio-históricas que han hecho y hacen posible lo que acontece / nos acontece. Y, así, a la posibilidad misma de construir respuestas articuladas a la pregunta que el propio Foucault formulará en los términos siguientes: "¿ Quiénes somos en este momento preciso de la historia?"

La segunda cuestión atañe a la formulación " pensar lo impensado", que invita a dirigir nuestra atención a campos de problemas que han quedado fuera del régimen dominante de producción de conocimientos, a la comprensión de los objetos-problemas como objetivaciones de determinadas prácticas sociales y cuyas determinaciones es preciso poner de manifiesto para romper con la imágenes naturalizadoras de los fenómenos sociales - ligadas a la visión continuista de la historia- y , así, hacer surgir su carácter de acontecimientos históricos, su singularidad. " Pensar lo impensado ", en el campo de la investigación histórica, se traduce en la exigencia de llevar a cabo lo que Foucault - retomando a Nietzsche - llamaría " la historia efectiva" - la genealogía-, esto es, el tipo de saber histórico que no descansa sobre ningún absoluto, ni sobre ninguna constancia sino que, contrariamente, destroza sistemáticamente todo absoluto, toda constancia, "todo aquello a lo que uno se apega para volverse hacia la historia y captarla en su totalidad, todo lo que permite retrasarla como un paciente movimiento continuo ". (FOUCAULT 1979). El tipo de historia que "hace resurgir el suceso" en lo que éste tiene de singularidad, borrada por las tradicionales formas de hacer historia bajo el supuesto de la continuidad del "movimiento teológico o encadenamiento natural " .

Las dos cuestiones indicadas se hacen presentes en la opción foucaultiana por el pensamiento crítico, entendido como una " ontología de nosotros mismos " u " ontología de la actualidad" respecto de la cual las preguntas por el presente. "¿ Quiénes somos en este momento preciso de la historia? ", "¿Cuál es hoy el campo de experiencias posibles ?" - no suponen tanto ver " lo que pasa" sino atender su pasar - ¿ Qué es lo que constituye el presente como nuestro presente? y enfrentarnos al desafío de promover nuevas formas de subjetividad, nuevas experiencias de nosotros mismos.

Así, es la preocupación por el presente - la actualidad- la que, a mi juicio, recorre la propuesta genealógica tal y como esta fue entendida y practicada por Foucault: esto es, como un modo de investigación histórica que, a partir de cuestiones de nuestro presente, permite distinguir entre lo que ya no somos / dejamos de ser (la parte del "archivo" : líneas del pasado reciente) y el presente, la actualidad como acontecer, lo que vamos y estamos siendo (la parte del " diagnóstico" o desciframiento de la actualidad). Porque para Foucault no se trata de predecir sino de estar atento a lo desconocido, a lo impensado, de lo que da cuenta un pasaje de **La arqueología del saber** cuyo sentido atraviesa todo su obra:

" El análisis del archivo comporta, pues, una región privilegiada : a la vez próxima a nosotros, pero diferente de nuestra actualidad, es la orla del tiempo que rodea nuestro presente, que se cieme sobre él y que lo indica en su alteridad; es lo que fuera de nosotros, nos delimita. La descripción del archivo despliega sus posibilidades (y el dominio de sus posibilidades) a partir de los discursos que acaban de cesar precisamente de ser los nuestros; su umbral de existencia se halla instaurado por el corte que nos separa de lo que no podemos ya decir, y de lo que cae fuera de nuestra práctica discursiva; comienza con el exterior de nuestro propio lenguaje; su lugar es el margen [la diferencia] de nuestras propias prácticas discursivas. En tal sentido vale para nuestro diagnóstico. No porque nos permita hacer el cuadro de nuestros rasgos distintivos y esbozar de antemano la figura que tendremos en el futuro. Pero nos desune de nuestras continuidades: disipa esa identidad temporal en que nos gusta contemplarnos a nosotros mismos para conjurar las rupturas de la historia; rompe el hilo de las teleologías trascendentales y allí donde el pensamiento antropológico interrogaba el ser del hombre o su subjetividad, hace que se manifieste el otro, y el exterior [el afuera] . El diagnóstico así entendido no establece la comprobación de nuestra identidad por el juego de las distinciones. Establece que somos diferencia, que nuestra razón la diferencia de los tiempos, nuestro yo la diferencia de las máscaras. Que la diferencia, lejos se ser origen olvidado y recubierto . es esa dispersión que somos y que hacemos. " (FOUCAULT 1979).

1.- El concepto de genealogía en Foucault. La configuración del análisis histórico como análisis genealógico.

En " Verdad y poder " Foucault acota su concepto de genealogía en los siguientes términos:

" Quería ver como se podían resolver estos problemas de constitución [de la constitución de los dominios de objetos, sus condiciones de posibilidad, sus modalidades] en el interior de una trama histórica en lugar de reenviarlos a un sujeto constituyente. Es preciso desembarazarse del sujeto constituyente, desembarazar del sujeto mismo, es decir, llegar a un análisis que pueda dar cuenta de la constitución del sujeto en la trama histórica. Y es eso lo que yo llamaría **genealogía**, es decir , **una forma de historia** que da cuenta de la constitución de los saberes, de los discursos, de los dominios de objeto, etc., sin tener que referirse a un sujeto que sea trascendente en relación al campo de los acontecimientos o que corre en su identidad vacía , a través de la historia." (Foucault 1979).

Con esta aproximación inicial es posible advertir ya el viraje que representa la propuesta foucaultiana en relación a la historia tradicional - sus supuestos, sus nociones, sus contenidos-. Viraje que se traduce en la concepción y práctica de los análisis

genealógicos teniendo como eje la co-implicación poder - saber y que, en consecuencia, en sus intentos por "detectar la incidencia de las interrupciones", ponen en juego la disolución del discurso histórico como reconstitución de encadenamientos de continuidades o sucesiones ininterrumpidas. Tal reconstitución es, como sostiene Foucault, el correlato del modo de pensamiento que hace de "la conciencia humana el sujeto originario de todo saber y de toda práctica." (Foucault 1970).

Foucault opone la genealogía al método histórico tradicional, conceptualizándola como un modo de hacer historia orientado al desciframiento de la singularidad de los acontecimientos "fuera de cualquier realidad monótona". Los acontecimientos han de entenderse como una trama de fuerzas cambiantes, móviles, que responden al azar de las luchas, no a "un destino ni una mecánica"; que no se expresan a la manera de sucesión de formas de una intención, ni adquieren la forma de un resultado. Las fuerzas presentes en la historia se objetivan en la trama singular y aleatoria de los acontecimientos. (IBÍDEM)

(1)

Desde tal perspectiva, la genealogía involucra la exigencia de liberarse de la red de nociones articuladas al supuesto de la continuidad; entre ellas a manera de ejemplo Foucault refiere (IBÍDEM) las siguientes: (a) la noción de tradición, que envuelve una doble operación, la de situar toda novedad en "un sistema de coordenadas permanentes" y la de asignar a los fenómenos un carácter constante; (b) la noción de influencia, que aporta una base de sustentación "a los hechos de transmisión y comunicación"; (c) la noción de desarrollo, con la cual la sucesión de acontecimientos es atendida como la expresión de uno solo e idéntico "principio organizador"; (d) las nociones de mentalidad o de espíritu de una época, mediante la cual se lleva a cabo el establecimiento de una unidad de sentido entre fenómenos que se dan manera simultánea o sucesiva; es decir, "un juego de semejanzas y de espejos"; (e) la noción de "evolución hacia un estadio normativo", que traduce la atribución de la dinámica histórica a causas y fines últimos.

La conceptualización y efectuación de la genealogía en la propuesta foucaultiana comporta el acto de deconstrucción de las representaciones habituales asociadas a las imágenes de continuidad, de permanencia, de orígenes y fines últimos, de variaciones de lo constante, de sujeto - conciencia constituyente, de manifestaciones de un centro. En "Nietzsche, la genealogía, la historia", Foucault hace explícita su perspectiva mediante el abordaje de dos conceptos nietzscheanos: el concepto de procedencia (herfung) y el de emergencia (entstehung), contraponiéndose a las imágenes de búsqueda de un origen (ursprung) y de evolución histórica.

El concepto de procedencia no remite a la búsqueda de orígenes últimos. Contrariamente, permite poner de manifiesto que "las verdades históricas" se apoyan siempre sobre un campo complejo, heterogéneo, frágil y contingente de relaciones de fuerza; posibilita reconocer que vivimos "en miríadas de sucesos perdidos" y por ende, sin referencias originarias, toda vez que, con la indagación de procedencias, el análisis genealógico conjura "la quimera del origen".

" La búsqueda de la procedencia no funda, al contrario: remueve aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido, muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo ".

El concepto de emergencia permite considerar el presente no finalísticamente; esto es, como producto de una evolución que obedece a las leyes o a determinismos preponderantes y constantes. El presente es percibido como el momento de actualización del entramado de acontecimientos en los que se objetivan las confrontaciones entre fuerzas que pugnan por el control y la dominación y su supresión; en otros términos, de acontecimientos como materializaciones de ejercicios del poder y como luchas diversas y diferenciadas. De allí que para Foucault sea un error pensar la emergencia " por el término final " , por los fines " aparentemente últimos ; pues, para la genealogía se trata de poner de manifiesto no " el poder anticipador de un sentido cuanto el juego azaroso de las dominaciones" (IBIDEM), en los modos de pensar, de sentir, de actuar.

La emergencia se produce como irrupción en los intersticios de una determinada trama de luchas entre fuerzas, de allí que designe un **lugar de enfrentamientos**; no en los términos de un " campo cerrado " en el que se efectuarían las luchas, sino en los de un " no-lugar " en razón de que los "adversarios no pertenecen a un mismo espacio". Tampoco se trata de la concepción conforme a la cual el progreso de la humanidad se daría como progreso de "combate en combate" hacia el logro de una "reciprocidad universal ", en la que un sistema de reglas racionalmente establecidas y compartidas " sustituiría para siempre a las guerras ", porque las violencias se instalan en las reglas y , así , la humanidad " va de dominación en dominación ": (IBÍDEM).

Sobre la base de lo hasta aquí considerado es posible establecer algunas acotaciones relativas a la genealogía como propuesta de construcción de un **nuevo tipo de historia**, con las cuales intento responder a la pregunta: **¿ en qué sentido y respecto de qué se trata de un nuevo modo de hacer historia?**

(a) Entendida como análisis de la procedencia y la emergencia de los acontecimientos en su singularidad, se opone:

- A las doctrinas del desarrollo progresivo, a las cuales le es consustancial la primacía de la búsqueda de los orígenes.

- A la forma de historia "suprahistórica", para la cual la tarea fundamental de la investigación histórica consiste en reconstituir totalidades " cerradas sobre sí mismas" bajo los supuestos de una verdad universal, de unos orígenes y finalidades últimas, de un sujeto - conciencia " siempre idéntico a sí mismo" , de una causalidad lineal. Y , como tal, a la convicción concerniente a la existencia de un **sentido histórico** atemporal suprahistórico, que la metafísica hace suyo para fijarlo como " conciencia objetiva" y como leyes inexorables.

- A la tendencia - característica de la historia teleológica o racionalista - a disolver la singularidad de los sucesos para reconstituirlos en continuidades, permanencias, constancias, como si las fuerzas presentes en la historia obedecieran a un destino y a un encadenamiento de corte natural.

- Al modo en que la historia tradicional establece las relaciones entre "lo próximo y lo lejano", el cual se traduce en la atención privilegiada de los historiadores a "las lejanías y las alturas: las épocas más nobles, las formas más elevadas, las ideas más abstractas, las individualidades más puras. (IBÍDEM). De esta manera, simulan "ir más allá de sí mismos", porque su mirada de lo próximo no involucra separarse de él " y retomarlo a distancia".

- A la pretensión de los historiadores: de borrar el momento en el cual están situados, el ángulo desde el cual miran, "el partido que toman"; de conocer todo sin establecer distinciones de nivel; sin marcar diferencias. Invocando, para ello, las exigencias de "objetividad", de "exactitud de los hechos", con lo que se trata, como afirma Foucault, de borrar "de su propio saber todos los trazos de poder".

- A la creencia de que el conocimiento existe separado del poder o de que entre poder y saber existe una relación de exterioridad.

- A la idea de la indagación histórica como reconstrucción de los grandes "hechos", de las grandes obras, acciones, de los grandes sistemas de pensamiento, etc., conforme "al monograma de su esencia íntima". Asimismo, a la idea de búsqueda y descubrimiento de una identidad olvidada pero siempre capaz de renacer.

2. Posibilidad de replanteamiento de la historia de la educación desde la perspectiva genealógica.

En esta parte me propongo exponer ciertas consideraciones dirigidas a precisar algunos de los alcances de la genealogía relativos a la redefinición de criterios que, a nuestro juicio, resultan insoslayables para la intención deliberada de construir otro modo de acceder teóricamente a la historicidad constitutiva de la educación como espacio particular de lo social.

2.1. La educación ¿" objeto dado"? o ¿ campo de "objetivaciones" históricamente constituidas?.

Asumo aquí como punto de partida el criterio epistemológico según el cual teoría y método son indisociables. No en el sentido de dos dimensiones que existan per se y que entran en relación, sino en el sentido de dimensiones que se constituyen en y por su implicación. Co-implicación por y en la cual la teoría deja de ser entendida como un programa- solución a ser aplicada, para ser concebida y utilizada como referente de construcción y tratamiento de un problema y, el método deja de ser entendido como un cuerpo de recetas técnicas de cuya estricta aplicación depende la científicidad de las investigaciones y sus resultados, para concebirse como la dimensión estratégica que, generada por la teoría es, al mismo tiempo su posibilidad de recreación. (2)

Lo que el referido criterio supone a propósito de la perspectiva de análisis genealógico para la indagación de la historicidad de las prácticas educativas, puede resumirse de la manera siguiente: La puesta en juego de dicha perspectiva de análisis es

los estudios históricos referidos al campo de la educación reclama un **determinado modo de construcción teórica** de este campo, cuyo enriquecimiento exige, a la vez, de la efectiva realización de análisis genealógicos. Con ello cabe afirmar que **no** es posible efectuar dichos análisis teniendo como referentes teóricos las tradicionales formas de entender la educación, en las que se traduce el supuesto epistemológico de la educación como el "objeto de conocimiento - ahí - dado", como objeto que, siendo siempre el mismo, evoluciona a través del tiempo y, sobre el cual a lo largo de la historia se han pensado cosas distintas.

"No hay - como sostiene P. Veyne - , a lo largo del tiempo, evolución o modificación de un mismo objeto que ocupe siempre el mismo lugar" (VEYNE, 1984). No existen, por ende, esos objetos planos que , como la educación - o el Estado, el poder, la locura, el individuo, la colectividad,...- puedan abordarse como entidades únicas o diversas. Lo que existe son "múltiples objetivaciones" de tramas complejas de prácticas sociales, tramas históricamente configuradas hacia las cuales apunta la tarea de desciframiento propia de los análisis genealógicos.

Para el caso particular de los análisis dirigidos a descifrar la historicidad constitutiva de las prácticas educativas, es preciso subrayar la co- implicación entre la efectuación de la historia - genealogía y un modo de entender la educación, el cual puede sintetizarse mediante los siguientes supuestos teóricos:

a) El Concepto de educación remite no a un "hecho" o "conjunto de hechos observables - verificables ", sino a una red diversa y diferenciada de dispositivos, (3) por y en la cual se despliegan particulares modos de ejercicio de la relación poder - saber (4). Así , contra la habitual consideración de la educación como " objeto de conocimiento " sobre el cual recae la acción de conocerlo, ha de subrayarse la tesis referida a la construcción social - histórica de ese particular ámbito de lo social al que denominamos educación. Tesis que involucra la configuración misma de dicho ámbito como " dominio de objetos " para el saber (5).

b) Conforme al supuesto anterior, lo que hoy denominamos educación se concibe como un espacio social heterogéneo, objetivado en dispositivos de poder - saber (familia, sistema escolar , ejército, iglesia, más - media, etc.). A cada dispositivo corresponden específicos entrecruzamientos de instituciones, leyes y reglamentaciones, procedimientos y técnicas de organización y funcionamiento, regulaciones morales, discursividades. Tanto a nivel de cada dispositivo como de sus articulaciones, es preciso tener presente la especificidad que en ellos adquieren la lógica y efectos del poder disciplinario (6) como un modo histórico concreto de constitución de los sujetos, al mismo tiempo, "productivos y dóciles ".

c) En y mediante la educación se producen / reproducen / circulan e interiorizan necesidades, deseos, representaciones cognoscitivas y valóricas, hábitos de pensamiento y acción; en fin, la más diversa trama de significaciones que modelan percepciones, apropiaciones cognoscitivas y valóricas de los sujetos respecto de sí mismos, de sus interrelaciones y de los contextos sociales a los que pertenecen.

Así, la educación se construye - reconstruye históricamente como un espacio estratégico de poder - saber que incorpora, en tanto dimensión constitutiva de su despliegue plural, las prácticas discursivas que funcionan como sus soportes de legitimación. En tal sentido, el régimen dominante de saber (es) acerca de este espacio se caracteriza por el extrañamiento del mismo respecto de las relaciones de poder, de las cuales es portador. Las relaciones de poder, constitutivas del ámbito educativo y sus respectivos dominios de saber, son las que los discursos dominantes acerca de dicho ámbito no nombran.

d) En la compleja red de prácticas sociales, la característica más definitoria de la educación - más allá del sistema escolar - es la imposición e inculcación de una cultura social / históricamente construida, como "naturalmente" legítima. Inculcando hábitos, saberes, conocimientos e imponiendo reglas normalizadoras de pensamiento y de acción, las prácticas educativas homogenizan, jerarquizan, seleccionan, distribuyen, clasifican, incluyen - excluyen saberes y sujetos. Por ello, los vínculos entre las prácticas educativas y las exigencias de reproducción social han de ser pensadas, fundamentalmente, en términos del poder - saber; si aceptamos, por supuesto, que imponerse culturalmente es imponerse socialmente. (7).

2.2. Sobre el carácter de los alcances de la genealogía en la indagación de las prácticas educativas.

Una interpretación fecunda de la propuesta de análisis genealógico presente en la obra de Foucault para la concepción y realización de la investigación histórica de la educación, exige advertir el viraje que tal propuesta involucra en relación a los supuestos y orientación definitorios de las maneras que han predominado en la configuración de la historia como disciplina. En esta parte del presente ensayo se trata de acotar algunos de los alcances que la referida propuesta supone para una reorientación teórica de la historia de la educación y, como tal para el replanteamiento relativo al modo de efectuar las investigaciones históricas en este campo.

2.2.1. La deconstrucción de los supuestos dominantes.

La historia - genealogía de las prácticas educativas comporta la exigencia de deconstrucción de los supuestos - universalidad, progreso acumulativo y continuo, causalidad lineal, orígenes y finalidades últimas, sujeto - conciencia fundante, centros únicos, etc.- que han signado la estructuración y direccionalidad de las prácticas discursivas materializadas tanto en las conocidas historias generales, como en las investigaciones que se llevan a cabo acerca de específicos problemas referidos al campo de la educación. Historias generales e investigaciones que, independientemente de sus respectivas tematizaciones - doctrinas de pensamientos, instituciones, contenidos y métodos de enseñanza, legislaciones, etc., disuelven la complejidad propia de los acontecimientos

educativos en explicaciones homogeneizantes o en esquemas globalizantes, a partir de lo que se haya definido como centro o núcleo único de explicación.

Sea este centro localizado bien en el "desarrollo económico", bien en el "desarrollo político - legislativo", bien en el "progreso" del pensamiento filosófico y / o político, o en la "evolución" de la ciencia y la técnica por citar algunos ejemplos; interesa destacar que con tales supuestos y la predeterminación de un centro, los acontecimientos educativos son siempre abordados como irradiaciones o manifestaciones secundarias del mismo y, así, como resultados de su ineluctable y progresiva evolución.

2.2.2. En lugar de un origen y unos fines últimos : la relación poder - saber .

En lo que concierne al modo de entender y efectuar las indagaciones referidas a la historicidad de las prácticas educativas, cabe destacar que ya no se trata de hacer historia del pasado en el sentido de búsqueda de orígenes y finalidades que, a manera de esencias, expliquen el surgimiento, desarrollo y desaparición de "hechos educativos". Si los análisis genealógicos socavan las doctrinas del desarrollo progresivo de la educación, es en razón de que en el lugar de las esencias últimas, pretenden descifrar la trama de condiciones históricas en las cuales se objetivan relaciones de poder - saber.

Así, la historia - genealogía de las prácticas educativas se efectúa como análisis de sus condiciones de procedencia y emergencia, tanto como el de los efectos de dichas prácticas, entendidas como objetivaciones históricas del poder - saber; es decir, como particulares espacios de ejercicio de la relación saber- poder, materializada en determinados funcionamientos institucionales, pautas de acción, procedimientos y técnicas mediante las cuales se llevan a cabo las acciones de unos sujetos sobre otros; en determinadas constelaciones de significado que se estructuran en saberes y conocimientos y, por ende, en referentes tanto cognoscitivos como normativos de modos de pensar y de actuar en y sobre dichos espacios.

2.2.3. El desplazamiento de la historia de las ideas y / o de las instituciones.

No se trata de hacer historia de "objetos" que, como las instituciones de educación o las ideas acerca de la educación, reenvíe su aparición y desarrollo a referentes teleológicos del acontecer histórico en general. Para la historia - genealogía, ya lo he señalado, no existe ningún objeto que como la institución escolar, por ejemplo, siga una trayectoria lineal, susceptible de ser seguida en el tiempo. Contrariamente, los criterios de discontinuidad, de ruptura, de heterogeneidad, no conciernen sólo al surgimiento de ciertas tematizaciones como la formación del ciudadano, la de la relación educación y desarrollo social e individual, o la del nexo entre educación y progreso científico- técnico, por ejemplo. También impiden aceptar la idea de la existencia de un mismo "objeto" que varía con el tiempo.

La historia - genealogía involucra la exigencia de concebir sus objetos de análisis como objetivaciones singulares de prácticas educativas, de las luchas diversas y

diferenciadas que las atraviesan. De allí que se plantee la necesidad de situar y comprender los objetos de análisis genealógicos en la red de condiciones que hicieron posible su objetivación histórica singular. Lo que significa, a su vez, que la tarea del historiador de las prácticas educativas ha de dirigirse al desciframiento de las particulares formas que, en sus complejas articulaciones, han asumido los modos de ejercicio del poder-saber en y con la configuración y despliegue históricos de dichas prácticas. Desciframiento que considera, al mismo tiempo, que las prácticas educativas son, también, generadoras de discursos y, a la vez, prácticas que regulan - controlan el acceso de los individuos a determinados tipos de saber y de conocimientos.

2.2.4. La historia - genealogía de las prácticas educativas se distancia de la historia - disciplina.

El cambio de orientación que supone la ruptura con la ilusión de los universales (8) y de las permanencias implica dar cuenta de lo nuevo, en el sentido no de lo original sino de la diferencia, de la alteridad que se produce en las prácticas sociales respecto de configuraciones históricas precedentes. De ello, cabe derivar una doble consecuencia de orden epistemológico, atinente al carácter y propósitos de los análisis genealógicos en el campo de las prácticas educativas.

La primera consecuencia puede resumirse de la manera siguiente. Al entender la configuración del espacio educativo como red diferenciada de dispositivos, los análisis genealógicos lo serán de la historicidad propia de estos dispositivos: de las relaciones, variaciones y mutaciones inherentes a sus regímenes de visibilidad y enunciación, a la particularidad que en ellos adquiere el nexo poder - saber, a sus procesos de subjetivación o modos en que en los dispositivos de educación se despliega la producción de subjetividad.

Desde tal perspectiva, la realización de análisis genealógicos posibilitaría el resquebrajamiento relativo al carácter mismo de la historia de la educación concebida y efectuada como disciplina que, por definición, involucra el establecimiento de fronteras nítidas y rígidas y, con ello, la clausura de la posibilidad del pensamiento complejo como pensamiento que se resiste a ser encuadrado - ecuatorador, simplificado- simplificador.

La segunda consecuencia que quisiera subrayar refiere a la insoslayable tarea del "análisis del archivo" para el desciframiento de la historia presente, dirigido a la elaboración de respuestas articuladas a la interrogante que Foucault formulará como ¿Quiénes somos en este momento preciso de la historia? Interrogante que resulta imposible de responder sin la construcción de saberes acerca de nuestro pasado reciente; toda vez que, como se ha señalado, sin tales saberes no es posible comprender aquellos signos que de lo nuevo, lo actual, marcan las diferencias entre dicho pasado y nuestra actualidad como "esbozo de lo que vamos siendo", como ese "otro con lo cual ya coincidimos" (Deleuze).

En el ámbito que nos ocupa, se trata de plantearnos preguntas tales como: ¿qué es, hoy, la educación?; ¿cómo operan los dispositivos educativos en tanto que espacios de efectación del poder-saber?; ¿cuáles son sus efectos?; ¿Cómo se suscitan unos dispositivos

a otros mediante sus variaciones?, ¿cómo se producen u cuáles son los posibles puntos de figura, de rupturas con las nuevas formas de ejercicio de la dominación?. Entre otras, se trata de interrogantes que traducen la intención deliberada de tomar en serio la invitación que nos sigue haciendo Foucault mediante el siguiente planteamiento:

"Uno de mis objetivos es mostrar que muchas de las cosas que forman parte de su paisaje - la gente piensa que son universales no son sino el resultado de algunos cambios históricos muy precisos. Todos mis análisis van en contra de la idea de necesidades universales en la existencia humana. Muestran la arbitrariedad de las instituciones y muestran cuál es el espacio de libertad del que todavía podemos disfrutar, y qué cambios pueden todavía realizarse." (Foucault 1990).

Quisiera cerrar, provisionalmente, mis reflexiones señalando que la puesta en práctica de la genealogía en el campo de la historia de la educación latinoamericana constituye, a mi juicio, la posibilidad de que la escritura de esta historia sea una escritura de resistencia, una escritura que, por ende, involucre el compromiso ético del investigador, el cual entiendo con Foucault como ejercicio deliberado de la libertad, plasmado en la exigencia de pensar e incitar a pensar de otro modo.

NOTAS

1. FOUCAULT. "Nietzsche, la genealogía, la historia". Op. cit. El azar, sostiene Foucault, no debe entenderse "como una simple jugada de suerte, sino como el riesgo siempre relanzado de la voluntad de poder que a toda salida del azar opone, para matizarla, el riesgo de un mayor azar todavía". pp 20-21
2. Se establece una relación recursiva entre método y teoría. El método, generado por la teoría, le regenera. El método... necesita de la generatividad paradigmática / teórica, pero a su vez regenera a esta generatividad. "EDGAR MORIN. Ciencia con consciencia. pp 363-364
3. Asumo la conceptualización que G. DELEUZE, quien precisa el significado del concepto de dispositivo en la obra de Foucault, formulándolo como un conjunto heterogéneo de "líneas de diferente naturaleza ... que siguen diferentes direcciones, forman procesos siempre en desequilibrio, líneas que tanto se abarcan una a otras, como se alejan una de otras. Cada línea está sometida a variaciones de dirección, a derivación. "Las líneas a las cuales refiere Deleuze son: las de "visibilidad", de "enunciación", "de fuerzas", "de subjetivación", líneas que contienen, a la vez, puntos de "sedimentación" y de "fisuras y fracturas" que esbozan el paso de la configuración histórica de un dispositivo a la de otro. Cfr. "¿Qué es un dispositivo?". En varios. Michel Foucault, Filósofo. pp. 155-163.
4. "Hay que admitir que el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque lo sirva o aplicándolo porque sea útil), que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga o no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder... el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y lo constituyen, son los que determinan las formas, así como también los dominios posibles del conocimiento". M.Foucault. Vigilar y Castigar. pp 34-35.
5. "El objeto no aguarda en los limbos el orden que va a liberarlo y a permitirle encarnarse en una visible y garrula objetividad; no se preexiste a sí mismo, retenido por cualquier obstáculo en los primeros bordes de la luz. Existe en las condiciones positivas de un haz complejo de relaciones." M.Foucault. Arqueología del saber. p 73.
6. Con este concepto, Foucault remite a la forma moderna de ejercicio del "poder-saber", aquella cuyo funcionamiento se hace presente en las prácticas sociales mediante procesos y técnicas de normalización, que buscan maximizar, al mismo tiempo, productividad y docilidad. A través de su ejercicio se pretende el funcionamiento de una sociedad en la que todos sus aspectos sean regulados,

calculados; de allí que comporte la exigencia de un tipo de individuación que hace de los individuos "casos", como objetos de saber y como objetivos de poder, a ser examinados, comparados, clasificados, juzgados...

7. "La educación, por más que sea, de derecho, el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a no importa que tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y lo poderes que implican." M.FOUCAULT. *El orden del discurso*. p 37.

8. Como sostiene G. Deleuze (Op. cit) ni el todo, ni lo verdadero, no el objeto, ni el sujeto son universales, sino "procesos singulares de unificación, de totalización, de verificación, de subjetivación".

REFERENCIAS

- DELEUZE, Gilles. "¿Qué es un dispositivo?". Varios. Michel Foucault, filósofo. Edit. Gedisa, Barcelona, 1990
- FOUCAULT, Michel. *La arqueología del saber*. Siglo XXI editores, México, 1979
- _____ . *Microfísica del Poder*. Edic. La Piqueta, Madrid, 1979
- _____ . *El orden del discurso*. Turquets editores, Barcelona, 1980
- _____ . "Respuesta al círculo de epistemología." Varios. Análisis de Michel Foucault. Edit. Tiempo contemporáneo, Buenos Aires, 1970.
- _____ . *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI editores, México 1988
- _____ . *La verdad y las formas jurídicas*. Edit Gedisa, Barcelona, 19
- _____ . *La voluntad del saber. (Vol. 1 de historia de sexualidad)* Siglo XXI editores, México, 1987
- _____ . *Tecnologías del yo*. Paidós / I.C.E. - U.A.B., Barcelona, 1990.
- GUYOT, Violeta ; J. Marinovic ; A. Luppi. *Poder saber la educación*. Lugar editorial, Buenos Aires, 1992.
- MARTINEZ BOOM, Alberto. "Una mirada arqueológica a la pedagogía". PEDAGOGIA Y SABERES. Nº 1, 1990. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá - Colombia.
- POSTER, Mark. *Foucault, el marxismo y la historia*. Edit Paidós, Buenos Aires, 1987
- VEYNE, Paul. *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Edit. Alianza, Madrid, 1984
- ZULUAGA, Olga L. *Pedagogía e historia*. Edic. Foro Nacional por Colombia, Bogotá, 1987