

DEL DISCIPLINAMIENTO A LA INDISCIPLINA: UNA LECTURA DE LA ESCUELA DESDE LA CONCEPCIÓN FOUCAULTIANA DE LIBERALISMO.¹

FROM DISCIPLINE TO INDISCIPLINE: READING THE SCHOOL FROM THE FOUCAULTIAN IDEA OF LIBERALISM

*Juan Carlos Echeverri Álvarez**

RESUMEN

El artículo, con base en un argumento de Michel Foucault: la vigencia –desde el siglo XVIII hasta hoy- de las estrategias liberales del poder para el gobierno de la población, hace una reflexión sobre la escuela actual. Argumenta que la democracia, en cuanto

ABSTRACT

The article, based on a Michel Foucault's development: the actuality–since XVIII century until today- of the liberal strategies of power for the population government, he makes a reflection about the nowadays school. He argues that democracy, as visible

¹ El artículo se inscribe en el marco del proyecto: “El proceso de democratización de la educación en Colombia: un acercamiento desde las prácticas escolares”, financiado por el Cidi, Universidad Pontificia Bolivariana. Alguna consideración sobre la democracia, presente aquí, apareció en las memorias del VIII Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, Argentina, septiembre de 2007.

* Magister en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. Estudiante de Doctorado en Educación (Convenio Interinstitucional Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle y Distrital Francisco José de Caldas); Profesor tiempo completo Universidad Pontificia Bolivariana; Investigador Fundador Grupo Pedagogía y Didáctica de los Saberes (PDS), escalafonado “B” en Colciencias. Dirección electrónica: juan.echeverri@upb.edu.co

Artículo recibido el día 25 de marzo de 2009 y aprobado por el Comité Editorial el día 04 de mayo de 2009.

DEL DISCIPLINAMIENTO A LA INDISCIPLINA: UNA LECTURA
DE LA ESCUELA DESDE LA CONCEPCIÓN FOUCAULTIANA DE LIBERALISMO

concreción visible de esas estrategias de poder, comporta procesos específicos en la escuela que son nombrados aquí, provisionalmente, como el tránsito desde una escuela disciplinada hasta otra conflictiva, violenta, terapéutica y falta de autoridad, es decir, indisciplinada. Pero, y es el argumento fundamental, en la actualidad, más que invocar mayores cotas de libertad y de democracia para la escuela, se requiere reconocer las formas de sujeción de ese liberalismo democrático, y con ello, tal vez, proponer otras formas de estar en la escuela y en la sociedad.

PALABRAS CLAVE

Liberalismo, democracia, Foucault, disciplina, educación.

concretion of those strategies of power, involves specific processes in the school which are named here, provisionally, like the transit from one disciplined school to another conflicting, violent, therapeutic, and with lack of authority, it means, and undisciplined one. But, and it is the main argument, nowadays, more than to invoke majors levels of freedom and democracy for the school, it is necessary to recognize the subjection ways of that democratic liberalism, and with it, maybe, to propose other ways to be in the school and the society.

KEY WORDS

Liberalism, democracy, Foucault, discipline, education.

“Ironía del dispositivo: nos hace creer que en ello reside nuestra liberación”.

Foucault Michel (2005 194)

Entrada

En países como Colombia, con diferentes expresiones de violencia enquistadas históricamente en la sociedad como una forma recurrente de resolver sus conflictos, palabras tales como paz y democracia se convierten en invocaciones constantes, sinceras o retóricas, emanadas desde diferentes

estamentos de la sociedad para lograr su arribo y arraigo definitivo en la nación (Deas 1995). En relación con la democracia, por ejemplo, gente común, políticos, intelectuales, medios de comunicación y sistema educativo, comparten la manida invocación hasta el punto de desconcertar el hecho evidente de una abundancia discursiva de democracia frente a su casi total ausencia en prácticas por fuera del ritual eleccionario. Especie de eficacia simbólica mediante la cual el discurso se convierte en la matriz que produce una realidad tan verdadera que ni siquiera las evidencias de la cotidianidad más arbitraria logra desvirtuar. En este discurso oceánico de la democracia, la escuela se asume como el espacio expedito para su transmisión ideológica, para la apropiación de los símbolos que favorecen la adquisición, por parte de maestros y alumnos, del espíritu correcto, es decir, de un espíritu en el cual la democracia es el ideal que permite reproducir el sistema, supuestamente, siempre en potencia de su propio mejoramiento (Hobsbawm 117); la escuela se presenta como el espacio para la escenificación de prácticas efectivamente democráticas y, por tanto, incubadora de la auténtica democracia siempre próxima a llegar. Forzar ese arribo supone, entonces, democratizar la escuela dado que ésta es todavía el escenario privilegiado para formar las personas según un ideal social (Jaeger 1993).

La democracia, sin embargo, para la totalidad de la población, es apenas el apetito visible de una estrategia del poder menos evidente, que siempre se sustrae y pasa casi por inexistente: la necesidad del poder de producir constantemente la libertad necesaria para gobernar. En efecto, la libertad es, desde el siglo XVIII, pero con mayor fuerza desde la formación de los Estados nacionales², la condición mínima para que exista gobierno (Veyne 1984); es el sustrato constante que permite posicionar, transformar y refinar la forma vigente del poder liberal; sustrato básico que, no obstante, al mismo tiempo que lo es, se muestra ante la sociedad como una conquista

² Para Foucault (2007) el Estado no es la fuente primigenia del poder. El Estado mismo es, por el contrario, el resultado de estrategias liberales que lo requieren para, mediante políticas y campañas, gobernar a la totalidad de la población en la totalidad de un territorio.

histórica a través de la cual, con el esfuerzo permanente de todos, se logrará algún día la superación definitiva de épocas en las cuales esa libertad estaba secuestrada³. En ese sentido, las invocaciones actuales, en los ámbitos del saber, de la política, de la ética, de la educación, son por mayores cotas de libertad y democracia. Pero de nuevo, esa libertad que se demanda es, precisamente, la expresión misma de la sujeción al poder. La libertad, y su testaferrero contemporáneo, la democracia, tienen en la escuela el instrumento de su refinamiento histórico.

En tal sentido, el artículo reflexiona en torno a la escuela en el marco de la democracia liberal. Muestra que la democracia, en cuanto concreción visible de tecnologías de poder liberales vigentes, ha comportado históricamente procesos específicos en la escuela que son nombrados aquí, provisionalmente, como el tránsito desde una escuela aparentemente disciplinada hasta otra conflictiva, violenta, terapéutica y falta de autoridad. En resumen, una escuela indisciplinada. Ubicar la escuela en un marco democrático y liberal no es una idea inédita⁴, aunque se olvida con cierta facilidad, y *ex profeso*, la evidencia según la cual la escuela no es ajena a los procesos en los cuales se fragua la sociedad (Varela 1995). Entre la sociedad y la escuela no prevalecen, como algunos se lamentan, relaciones marcadas por destiempos, abismos insalvables, desfases inverosímiles o manipulaciones políticas autoritarias⁵. La escuela hace parte de las estrategias del poder que se ponen en juego en un momento determinado para el gobierno de los hombres. Foucault lo expresa claramente en un párrafo que, aunque no se refiere directamente a la escuela, puede aplicarse, sin caer en extrapolaciones insalvables, a las relaciones que con ella establece el poder; dice Foucault:

³ Para un tratamiento algo similar de la libertad como poder, ver: (Rose 1999).

⁴ Diversos autores han abordado la relación entre escuela y estado en el ámbito del capitalismo: Luis Althusser (2001), Max Weber (2001), E. Durkheim (1991), Martín Heidegger, Baudelot y Establet (1977), M. Apple (1997), Michel Foucault (1990), entre otros.

⁵ Martín-Barbero, J. (1996) es quien piensa en los destiempos en la educación.

El poder no se funda en sí mismo y o se da a partir de sí mismo. [...] no habría relaciones de producción, y sumados a ella, al costado, por encima, llegados *a posteriori* para modificarlas, perturbarlas hacerlas más consistentes, más coherentes, unos mecanismos de poder. No habría, por ejemplo, relaciones de tipo familiar y unos mecanismos de poder agregados a ellas; no habría relaciones sexuales más, al costado, por encima, unos mecanismos de poder. Éstos son una parte intrínseca de todas esas relaciones, son de manera circular su efecto y su causa... (Foucault 2006 16).

No habría, entonces, unas relaciones escolares, una escuela, y sobre ella, por sus costados, un poder que se le agrega. Estos mecanismos del poder hacen parte de las relaciones escolares, son, como dice Foucault, su efecto y su causa. Y ese carácter de consustancialidad imposibilita entender la escuela si no se aborda en relación con la forma del poder que le otorga vigencia. Vigencia que muestra, por ejemplo, una escuela conflictiva, violenta y terapéutica (indisciplinada) en el marco de una sociedad que se asume como liberal y democrática. Para abordar esa relación de consustancialidad a continuación hago una breve consideración en torno a los conceptos de libertad y democracia⁶; luego, con base en ello, muestro un panorama general sobre la escuela en la actualidad para demostrar que una pregunta en torno a ella es, al mismo tiempo, una pregunta por la sociedad en general y por los mecanismos de poder imperantes. Con todo ello, termino con el argumento según el cual, la escuela no requiere de invocaciones en pro de mayor libertad y mejor democracia porque precisamente sus problemas actuales: conflicto, pérdida de autoridad, violencia, son elementos constitutivos de los procesos de producción de la libertad y la democracia, y no las dificultades a superar mediante su hipotética instauración definitiva.

Liberalismo: presencia, vigencia y significado de la libertad

La presencia del liberalismo desde el siglo XVIII en el panorama del poder en Occidente es un hecho histórico indudable. Sin importar cuáles hayan

⁶ Para el concepto de libertad sigo los trabajos de Michel Foucault (2006-2007), no así para las consideraciones sobre la democracia.

sido sus progresos, sus supuestos relevos históricos o sus pertinaces retornos, desde esa época diversos tipos de discursos y de prácticas reciben, soportan y hasta demandan la denominación de liberales. Desde la aparición del liberalismo, si bien no puede decirse de él que encarna una continuidad histórica, sí puede argumentarse que ha permanecido constante en los últimos siglos, por lo menos en la multiplicidad de sus variaciones, en sus caídas y en sus reposicionamientos (Hobsbawm 1996 y 2003; Wallerstein 1998; Bobbio 1994; Foucault 2007). Foucault expresa la certidumbre de esa presencia de la siguiente forma: “Lo que debería estudiarse ahora, por tanto, es la manera como los problemas específicos de la vida y la población se plantearon dentro de una tecnología de gobierno que, sin haber sido siempre liberal –lejos de ello–, no dejó desde fines del siglo XVIII de ser atravesada por la cuestión del liberalismo” (2006 419).

Cabe preguntar, entonces, para evitar equívocos que circunscriban el liberalismo a la teoría política y económica de los siglos XVIII y XIX, ¿de qué se habla aquí cuando se habla de liberalismo? Para Foucault: “el liberalismo no es una ideología ni un ideal. Es una forma de gobierno y de racionalidad gubernamental muy compleja” (Léonard y Foucault 1982 90). El liberalismo es, según él, una práctica, es decir, una manera de actuar orientada hacia objetivos específicos, y regulada por una reflexión continua. Es el principio y método de racionalización del ejercicio del gobierno: una racionalización en la cual el gobierno no puede ser su propio fin; a diferencia de otras lógicas de gobierno, como la razón de Estado, por ejemplo, que buscaban maximizar sus efectos al mismo tiempo que disminuir sus costos.

Efectivamente, a mediados del siglo XVIII comienza a bosquejarse un nuevo arte de gobernar –vigente aún– caracterizado esencialmente por la introducción de complejos y variados mecanismos cuya función no consiste ya, como en la razón de Estado, en asegurar el aumento de la fuerza, la riqueza, el poder y el crecimiento indefinido del Estado, sino en limitar desde adentro el ejercicio del poder de gobernar. Es un nuevo arte de gobernar en cuanto a sus mecanismos, sus efectos y sus principios, que, sin embargo,

no reemplaza en términos absolutos las lógicas de gobierno de la razón de Estado, más bien, el gobierno de lo mínimo funciona como un principio que la refina desde adentro para su perfeccionamiento y desarrollo exhaustivo. Lo definitivamente nuevo de este arte de gobernar es el ingreso sin apelaciones a lo que Foucault llama un gobierno frugal. La frugalidad es el principio según el cual no se debe gobernar excesivamente ni tampoco en forma insuficiente, por tanto, es, ha sido y continúa siendo el elemento fundamental del liberalismo, inclusive por encima del asunto de la constitución del Estado (Foucault 2007 44).

En el liberalismo el mercado se convierte en el ámbito de formación de verdad, por lo cual el principio de frugalidad se traduce básicamente como un efecto de verdad producido en el territorio del mercado. Esto quiere decir que la verdad no se construye racionalmente como expresión de la teoría política o es enunciada por preclaros hombres de Estado, sino que la verdad es la expresión *natural* de un mercado regido por mecanismos espontáneos que no deben ser intervenidos a riesgo de desnaturalizarlos. Mecanismos que si se dejan actuar libremente producen efectos de verdad tales como la verdad de los precios de los productos, precios de verdad, es decir, buenos precios. El mercado revela algo semejante a la verdad porque cuando se observa lo que hace el gobierno, las medidas que toma y las reglas que impone, las necesidades del mercado falsean o verifican esa acción gubernamental. En fin, el mercado constituye el régimen de verdad cuando dice cuáles prácticas gubernamentales son correctas y cuáles no lo son.

La verdad del mercado, además, dicta los mecanismos que lo ligan con la ley en el marco del Estado, esto es, crea los mecanismos jurisdiccionales de actuación gubernativa mediante dos posiciones separadas que, no obstante mantener su independencia, convergen en las estrategias del poder liberal. Ambas posiciones formulan la pregunta acerca de cómo poner límites jurídicos al ejercicio del poder público. La primera posición, según Foucault, es la revolucionaria-rousseauiana, que consiste básicamente en partir de los derechos del hombre para llegar a la delimitación de la

[176] escritos • Vol. 17 • No. 38 • enero - junio (2009)

gubernamentalidad; en ella se funda el Estado constitucional como una especie de comienzo ideal o real de la sociedad y del gobierno, como marco jurídico para velar por el cumplimiento de los derechos del hombre. La segunda posición, *camino inductivo y residual*, no parte del derecho sino de la propia práctica gubernamental, de los límites de hecho que se le imponen al gobierno; es un principio capaz de poner de relieve lo que para el gobierno resulta útil o inútil de hacer. La utilidad es el fundamento de freno gubernativo: la pregunta no es por los derechos, sino por la utilidad o inutilidad de las actuaciones en términos de gobierno. En fin, el límite de la competencia del gobierno está demarcado por las fronteras de la utilidad (Foucault 2007 59, 60).

Dos posiciones que comportan sendas concepciones de la ley. En la revolucionaria, vinculada a posiciones tradicionales del derecho público – así suene paradójico-, la ley se comprende como expresión de la voluntad general en la cual se manifiesta la parte de derecho que los individuos han aceptado ceder y la que pretenden reservarse. Aquí la libertad va a ser considerada como una posesión originaria de cada individuo de la cual cederá o no una parte determinada. En el camino radical utilitario, la otra posición, la ley se concibe como el efecto de una transacción que separa la esfera de intervención del poder público de la esfera de independencia de los individuos. La libertad, por su parte, no es considerada como una serie de derechos fundamentales, sino como la independencia de los gobernados con respecto a los gobernantes (Foucault 2007 61).

Dos concepciones de la ley y dos concepciones de libertad: una a partir de los derechos del hombre y otra en relación con la independencia de los gobernados. Ambas constituyen dos caminos para constituir en el derecho la regulación del poder público. Si esto se junta con la reflexión sobre el mercado tenemos que “Intercambio para las riquezas, utilidad para el poder público: así articula la razón gubernamental los principios fundamentales de su autolimitación” (Foucault 2007 64). Esto lleva a que la gubernamentalidad vigente, que comienza en el siglo XVIII y que busca la

autolimitación, funcione con base en el interés. Pero ya no el interés de la razón de Estado, de su propio crecimiento, su riqueza y población, sino un interés plural, juego complejo de intereses individuales y colectivos, utilidad social y ganancia económica: equilibrio entre el mercado y el régimen del poder público. Relación compleja entre derechos fundamentales e independencia de los gobernados.

Gobernar es manipular intereses. En otras palabras, los intereses son el medio por el cual el gobierno tiene influjo sobre las cosas, o sea, sobre los individuos, los actos, las palabras, las riquezas, los recursos, los derechos y la propiedad, por ejemplo. El gobierno ya no tiene, en la forma liberal del gobierno, influjo directo sobre las cosas y las personas, sólo está legitimado para intervenir, según el derecho y la razón, cuando los juegos de intereses, a su vez, interesan al gobierno. El gobierno no se ocupa de las cosas en sí, sino de fenómenos de la política que son los intereses individuales o colectivos que interesan a otros individuos o a la sociedad en general. En el sentido de lo anterior es que el arte liberal de gobernar siempre actualiza su pregunta básica: ¿Cuál es el valor de utilidad de las acciones del gobierno en una sociedad en la cual el valor de las cosas está dado por el intercambio?

Así, entonces, Foucault llama liberalismo a cierto arte de gobernar que se perfila en el siglo XVIII que se caracteriza por tres rasgos fundamentales: *veridición* del mercado, limitación por el cálculo de utilidad gubernamental y desarrollo económico ilimitado con respecto al mercado mundial.⁷ Nombrar como liberalismo este nuevo arte de gobernar queda justificado, según Foucault, por el papel que desempeña la libertad en la consecución de los

⁷ Un tercer elemento del arte liberal de gobernar, el equilibrio europeo, se une a los dos anteriores, es decir, al mercado como verdad y a la limitación del gobierno por la utilidad. La competencia entre Estado supone que el enriquecimiento de unos supone hacerlo a costa de los otros. En el liberalismo, sin embargo, la libre competencia produce un efecto de enriquecimiento mutuo hacia el progreso económico ilimitado. Pero se requiere convocar un mercado cada vez más extendido y, en definitiva, la totalidad de lo que en el mundo pueda ponerse en el mercado (Foucault 2007 73).

finés del gobierno de los hombres. Una libertad que no se alcanza o se conquista en relación con épocas en las cuales su existencia era menor, sino que debe ser producida y administrada como principio de ese arte de gobernar. La libertad no es un universal que presenta a través del tiempo una consumación gradual o variaciones cuantitativas, amputaciones u ocultamientos. “La libertad nunca es otra cosa –pero ya es mucho– que una relación actual entre gobernantes y gobernados, una relación en que la medida de la demasiado poca libertad existente es dada por la aún más libertad que se demanda” (Foucault 2007 83). De tal manera, arribar históricamente al liberalismo no es llegar al reconocimiento de una supuesta libertad universal hasta ese momento secuestrada, sino al reconocimiento de los mecanismos mediante los cuales su fabricación se hace constante.

Es una práctica gubernamental consumidora de libertad que sólo funciona con base en la existencia real de ciertas libertades: de mercado, libre ejercicio del derecho de propiedad, libertad de vender y de comprar, libertad de discusión y de expresión. Y por ser consumidora de libertad se ve abocada a producirla y a organizarla. El liberalismo produce las condiciones para la libertad: procura que haya la libertad suficiente para que los individuos y los grupos sean libres. En palabras de Foucault: “el liberalismo plantea simplemente lo siguiente: voy a producir para ti lo que se requiere para que seas libre. Voy a procurar que tengas la libertad de ser libre” (2007 84). Liberalismo que, por ser menos el imperativo de la libertad como la administración y la organización de las condiciones en las cuales se puede ser libre, comporta una relación problemática entre la producción de la libertad y aquello que, al producirla, amenaza con limitarla y destruirla. Es necesario producir la libertad, pero al mismo tiempo, no obstante, se deben crear los controles, limitaciones y coerciones que le impidan desbordarse (*Id.* 85).

El liberalismo, entonces, no reconoce paulatinamente las libertades, sino que construye la que requiere para gobernar. Desde el siglo XIX esas libertades,

en el marco del derecho, se han ido ampliando en relación con la incorporación de la totalidad de la población en la totalidad del territorio al gobierno: niños, mujeres, gremios, naturaleza, enfermedades, colores, minorías, se hacen visible en los corredores de la historia, con más intereses, demandando mayores cotas de libertad y participación democrática. Por tanto, ese liberalismo tiene vigencia, presencia y significa gobierno de la población.

Democracia: refinamiento del poder liberal

Michael Hardt y Antonio Negri en el libro *Imperio* (16) comentan que éste, el Imperio, agota el tiempo histórico, suspende la historia y convoca al pasado y al futuro dentro de su propio orden ético, y agregan: “El Imperio presenta su orden como permanente, eterno y necesario”. La frase no comporta sorpresas: una de las características de todo poder es su vocación y necesidad de perpetuarse, para lo cual emplea, entre otras estrategias, presentarse como eternamente existente, como natural y obvio, es decir, como marco de todo pasado y condición de todo futuro. De tal forma lo hace, por ejemplo, la democracia liberal que se presenta como fin de la historia, al tiempo que entierra pertinaz su origen en la supervalorada dignidad de la Grecia clásica; así las cosas, la democracia sería un *continuum* histórico, una realidad eternamente existente.

En el mismo sentido, Foucault mostró que con la aparición del Estado se llegaba a una forma del poder liberal cuya lógica básica es su propia preservación, su eternidad terrenal, “pues se trata justamente de un tiempo indefinido, el tiempo de un gobierno que es a la vez perpetuo y conservador” (2004 299). Para el Estado “no hay último día. No hay punto final” (*Id.* 298). Arribar al Estado como estrategia de gobierno es arribar a una forma de historicidad abierta en relación con el carácter indefinido del arte político. El Estado sin tiempo es la concreción de estrategias liberales de gobierno, y la democracia el instrumento que coadyuva a su perpetuación puesto que

en ésta, en la democracia, se despliegan estrategias de poder menos repelentes y más subrepticias que las del liberalismo. Una de las estrategias liberales del poder para el gobierno de la población es el fomento constante del apetito de la democracia.

Así, pues, escenario oceánico el de la democracia. Gran metarrelato que con las promesas de su posicionamiento propicia el derrumbe de todos los demás metarrelatos y, al mismo tiempo, se invisibiliza en cuanto tal para convertirse, como dice Slavoj Žižek (2004), en fetiche intocado del discurso emancipatorio actual. En efecto, pese a la insistencia en un mundo huérfano de las directrices de verdades totalizadoras, y en el caos que forma creencia tal, se ha levantado el más grande de los metarrelatos, el más dogmático de todos los dogmas. Discurso de cultura abstracta (Ramírez 1996) que, curiosamente, produce un mar de incertidumbres con una sola isla de seguridad absoluta: la democracia liberal. En efecto, la democracia ha pasado a ser, en el mundo actual, el piso intocado de toda relativización, el mínimo de certeza de toda incertidumbre, lo sólido que no se desvanece en el aire (Berman 1988). Se puede decir, entonces, de la mano de Foucault, que lo que debe estudiarse en la actualidad es cómo los problemas de la población se plantean dentro de una tecnología de gobierno que, sin ser estrictamente democrática, no ha dejado desde finales del siglo XIX de estar atravesada por la cuestión de la democracia.

La forma del poder liberal, neoliberal, es un mecanismo que hace hablar de la democracia: sus promesas, su instauración en instituciones de tal índole, la afirmación política de su existencia, la educación en sus valores y teorías, su imposición armada, las inclusiones teóricas y exclusiones efectivas, hacen parte de las estrategias del poder para el gobierno de los hombres, es decir, un poder que ha sido capaz de invisibilizarse en los derechos, en promesas de igualdad que no tienen futuro, en ser capaz de presentarse como la única salida posible a las tragedias que ella misma causa. Es en esa lógica que se reconoce, por ejemplo, el coro casi unánime que aboga por una sociedad más democrática, por instituciones fundamentadas en ella, por

escuelas en y para la democracia. Como si la democracia liberal pudiera separar los elementos que la componen para oponer, en el imaginario colectivo, mayor democracia a un liberalismo capitalista y salvaje que impide su definitivo posicionamiento

La democracia moderna es un apetito inducido por exhibiciones deleitables. El mundo occidental ha creado un dispositivo mediante el cual obliga a hablar de la democracia. No por la vía de su represión sino, por el contrario, por su imposición: aunque inasible, obliga a todos a reconocerla, adornarla, hacerla cada vez más esplendorosa para no caer en el peligro público de no ver aquello que, sin existencia real, se ha convertido en el referente de toda técnica, de todo valor y de todo desempeño. Prodigada en los discursos y negada en la realidad de las prácticas, se convierte en un apetito permanente, en un deseo obsesivo, en necesidad vital, en un autoengaño protector para soportar el horror económico (Forrester 1998). En fin, la democracia es ideal, educación permanente, esfuerzo cotidiano de cada individuo en la construcción de la sociedad. Es decir, la democracia, negada desde las esferas del poder económico, sólo puede ser realmente conquistada por una sociedad civil dispuesta, aun en contra de esos intereses, a lograr reivindicaciones de igualdad y libertad.

En tal sentido, la democracia, en el trasfondo, nombra las estrategias liberales del poder para el gobierno de los hombres. Una forma tan eficiente en la economía del poder que logra, por primera vez en la historia, que aquéllos que son sujetos sojuzgados, controlados, por esas estrategias, vean su liberación en la obtención de mayor cantidad de aquello a lo cual deberían oponerse: la libertad; libertad en sentido liberal, por supuesto⁸. Es un modelo que pone la democracia en discurso, que obliga a hablar de ella: habla la oficialidad como enmascaramiento, habla la masa como ideal, habla la

⁸ Es decir, no una abstracción, un ideal o una quimera. Libertad en sentido liberal es la preservación de unos derechos naturales o legales y, también, la distancia que existe entre los gobernados y los gobernantes (Foucault 2007).

educación como necesidad. La distancia entre la democracia legal, efectiva y la democracia ideal es precisamente el marco de la sujeción y de control, es una esperanza siempre renovada, construcción permanente de todos. Dudar, siquiera, es precisamente obstaculizar el perfeccionamiento de una democracia siempre en construcción.

En la democracia la gente es llevada a construir la experiencia de la libertad y de la igualdad, pero ambas, antes que encarnar la libertad con la cual creen contar, son los elementos constitutivos de su sujeción. La democracia, en fin, es el instrumento político y cultural para la construcción de la libertad necesaria para gobernar: derechos, participación, igualdad, deberes, responsabilidad, son las puestas en discurso y práctica para lograrlo. Esas estrategias liberales del poder son tan eficientes en su invisibilización porque, como lo señaló Foucault:

Lo que hace que el poder se aferre, que sea aceptado, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho circula, produce cosas, induce al placer, forma saber, produce discursos; es preciso considerarlo más como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social que como una instancia negativa que tiene como función reprimir” (1999 48)⁹.

Por último, en una democracia los gobernados tienen derecho a dar su consentimiento, pero nada más. La población debe quedar excluida del terreno económico, donde se determina buena parte de lo que ocurre en la sociedad. El principio del *consentimiento a ser gobernados* representa el dominio de la opinión pública mediante una manufactura del consentimiento. Cuanto más libre y popular es un gobierno, más debe apoyarse en el control de la opinión para asegurar la sumisión de sus gobernados. Las estrategias

⁹ Tampoco hay que caer en la trampa de suponer que el poder se diluye completo en las relaciones que una sociedad establece “la creencia de que las cosas *no están controladas* no es muy creíble, aún si nos atenemos a los mecanismos existentes”. Los principales arquitectos del neoliberalismo son los dueños de la economía privada (corporaciones que dominan la economía internacional) y cuentan con los medios para moldear la política, así como para estructurar las ideas y las opiniones de la gente (Chomsky 2000 21 énfasis mío).

liberales de gobierno, moldean la opinión, la imaginación, los sentimientos, construyen una subjetividad que goza o anhela la libertad. Crea una población que anhela ser gobernada, aunque crea que lo que porta es la esperanza siempre renovada de estar construyendo personas cada vez más humanas en cuanto más libres.

Escuela: invocaciones por libertad y democracia

Es recurrente en Colombia, después de los trabajos de Foucault, presentar la historia de la escuela nacional, más para el siglo XIX, con una visión en algunos casos distorsionada del concepto de disciplina en donde prima el encierro, la dominación vertical, la vigilancia y el castigo. Populares imágenes han producido una especie de Edad Media de la escuela, en la cual prima la oscuridad, la lobreguez institucional, y donde la aplastante visibilidad de la máquina disciplinaria impide ver a niños y maestros en su cotidianidad vital: “Enseñar, moralizar, subordinar. Una asociación de la técnica disciplinaria y de estrategias económicas para educar, moralizar y someter a los pobres. Un adiestramiento del cuerpo para la sumisión” (Zuluaga 1979 13)¹⁰. De argumentos totalmente válidos como el anterior se ha pasado a estereotipar la escuela y a utilizar esa falsa historia para hacer demandas y validar propuestas de transformación escolar capaces de superar un pasado que, supuestamente, todavía deja ver sus perjudiciales secuelas y permanencias, lo cual impide lograr la anhelada libertad y la consolidación de la democracia¹¹:

¹⁰ No es la profesora Zuluaga (1979) responsable de la banalización del concepto de disciplina. Por el contrario, se reconoce la labor pionera que desarrolló a través de este concepto sobre la escuela en Colombia con base en los trabajos de Michel Foucault.

¹¹ Con el premio Nobel de literatura, Gabriel García Márquez (1996 3), se produce un punto de llegada y un nuevo arranque para esa tradición denunciadora; dice él con sabio acento: “nuestra educación **conformista y represiva** parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan”.

DEL DISCIPLINAMIENTO A LA INDISCIPLINA: UNA LECTURA
DE LA ESCUELA DESDE LA CONCEPCIÓN FOUCAULTIANA DE LIBERALISMO

La escuela como una institución esencialmente disciplinaria ha dispuesto como una de sus más relevantes funciones el mantenimiento y el control de una masa de niños, en un tiempo y en unos espacios determinados (...) Si bien, tanto la disciplina como los castigos han sido inherentes al funcionamiento mismo de la escuela y han permanecido constantes durante décadas en la cotidianidad escolar, su permanencia en esta institución ha logrado evidenciar ciertas transformaciones, aunque no siempre éstas respondan a un cambio radical y cortante con prácticas anteriores (De la Fuente y Recio 4).

O en un tono aún más fuerte: “Transitándose en la escuela de la persuasión a la represión, los castigos en esta máquina pedagógica y disciplinaria, buscaron que la disciplina y la normalización dejaran huella en el escolarizado y en la población que lo incluía” (Zapata y Ossa 2007 177-180). Imágenes de ese tipo, comúnmente expuestas, portan el problema de las verdades aceptadas: son un obstáculo epistemológico (Bachelard 2000) para la investigación porque condicionan las búsquedas para reafirmar la disciplina, los castigos, la vigilancia y el encierro como la característica más evidente de la escuela, o los rezagos de ésta que deben ser superados¹².

No es el objetivo del artículo negar la evidente vigencia de la disciplina durante el siglo XIX, pero cabe preguntar: ¿No sería posible pensar de otra forma la escuela durante los siglos XIX y XX?, pensar, por ejemplo, que en el marco histórico de las instituciones escolares, en su cotidianidad de larga duración, en los manuales de enseñanza, en la legislación, más que la contundente visibilidad de la disciplina es posible entrever la construcción constante de la libertad. Asumir la idea según la cual la disciplina no es aquello que debe superarse para que pueda llegar una supuesta libertad ideal, sino que la disciplina es, precisamente, ha sido, uno de los instrumentos para la construcción de la libertad liberal¹³. En otras palabras, que allí

¹² Disciplina no es homologable con vigilancia, encierro y castigo. Por disciplina se comprende, con Michel Foucault, entre otras cosas: “Métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (1990 141).

¹³ Para Foucault, por ejemplo, la disciplina es contemporánea de la emergencia de las estrategias liberales del poder. “Las Luces, que han descubierto las libertades, inventaron también las disciplinas” (1990 225).

donde se han visto castigos infamantes, descalificaciones, autoritarismos, reglamentos verticales, e incluso algunas dosis de crueldad, una mirada más detenida podría mostrar la pertinaz construcción histórica de la libertad individual y colectiva.

De tal manera, la visión cambiaría. Ya no nos obstinaríamos mansamente en suponer que hay una época de emergencia de la escuela que sufrió la oscuridad disciplinaria, pero que, por fortuna, en el ascenso sin concesiones de la democracia, en la lucha de sectores subalternos por sus derechos, se han ido conquistando espacios, voces, visibilidades y libertades que no se tenían antes, pero que están en peligro porque constantemente reaparecen en la escuela autoritarismos de maestros, de saberes y modelos que anquilosan la escuela en prácticas del siglo pasado o más lejos aún el tiempo. La disciplina existió y existe, por supuesto, pero no con el objetivo que se le adjudica popularmente de docilidad, vía sumisión, y por tanto del anquilosamiento. La sumisión a las leyes era sólo la necesidad coyuntural en la producción de la libertad necesaria para gobernar en concordancia con las circunstancias contextuales de la sociedad. Reténgase eso, el fin último de la disciplina era lograr que la población fuese libre. Como dice Foucault, la disciplina es contemporánea del liberalismo; éste último lo que hace es ordenarle que sea libre y crear los mecanismo para que efectivamente lo sea (Foucault 2007).

De tal modo, la escuela se continúa asumiendo como escenario de disciplinamiento: expresión de una sociedad igualmente autoritaria en la cual la forma examen, la vigilancia y el castigo fundamentan el arte de gobernar. Tal argumento tiene entre sus voceros cotidianos no sólo a la gente común, sino a sectores políticos e intelectuales que denuncian los destiempos entre la escuela y la sociedad en la cual se inserta, la represión institucional, el autoritarismo de los maestros y la rigidez desfasada de los saberes que enseñan, todo ello con el fin de invocar la democracia y la libertad como únicas salidas para una escuela anquilosada en sus prácticas (Cajiao 1994). Empero, la escuela de hoy no es el supuesto espacio rígido

fundado por sociedades disciplinarias en un tiempo que ya dejó de ser el nuestro. Por el contrario, la escuela es escenario de conflictos y de violencia, es la receptora de campañas de convivencia y prevención temprana de la agresividad y, más recientemente, es el espacio de terapias que liberan a los maestros de su responsabilidad, y le pasan a otros, como los psicólogos, la autoridad pedagógica; es el espacio del grito lastimero de las instituciones para la colaboración de los padres, de la hiperactividad, la ritalina, el neurólogo y la expulsión. En fin, la escuela de hoy es indisciplinada.

Indisciplina puede ser una categoría difícil y, posiblemente, infortunada. Con ella no se pretende hacer una oposición simple entre, por un lado, una escuela en la cual impera un orden permanentemente controlado y del cual los alumnos mismos son agentes por su docilidad, respeto, atención e inmovilidad, y por el otro, todo lo contrario, una escuela caótica, sucia, incapaz de imponer silencio, arreglo y tranquilidad. No es la indisciplina la inexistencia de unas reglas para fijar las relaciones que los estudiantes establecen entre ellos, las que cada uno establece consigo mismo, con la institución, con los maestros y con los objetos. Reglas explícitas e implícitas que violadas de alguna forma se ven reflejadas en la evaluación cualitativa y cuantitativa de cada alumno como mecanismo de control. No se refiere a la inexistencia de un orden o de unas normas utilizadas para lograr la homogeneidad de los estudiantes; tampoco nombra solamente la mayor frecuencia de su trasgresión.

Por indisciplina se reconoce, precisamente, la existencia y necesidad de ese control. Indisciplina es una especie de estado de guerra inhibido en su fin. Es decir, una población estudiantil que pone permanentemente en cuestión la autoridad de quienes, sin serlo, se le presenta como igual; una oposición permanente que, sin embargo, no encuentra el norte de alternativas posibles, sino que se solapa en pueriles ejercicios de fuerza sin más destino que el otro inmediato y el sí mismo, lo cual, de contera, imposibilita una fecunda relación con el conocimiento pues se reemplaza lo que debería ser el lógico acompañamiento de los adultos a los jóvenes para que ingresen a la cultura,

por luchas sin futuro generadas en libertades sin destino y en falsas igualdades democráticas. Indisciplina es un terreno en el cual la autoridad no se da de hecho, sino que se constituye en una angustia y en un interrogante para quienes deberían portarla. Dicho de otro modo, indisciplina nombra una horizontalización teórica de las relaciones que produce autoritarismos sectorizados y culpabilizadores; produce un imaginario exacerbado del derecho de ser libre; en pocas palabras: la indisciplina nombra la libertad y la democracia en la escuela. En todo ello, por supuesto, se deja ver la eficacia de la libertad democrática como una estrategia de gobierno que inhibe la acción colectiva en términos de participación efectiva por fuera de los compromisos eleccionarios.

Realidad inédita en la escuela: espacio que hay, por un lado, entre una retórica de los derechos, de la igualdad, de la necesidad de consensos, del reconocimiento del niño como sujeto de derecho y, por tanto, interlocutor válido de sus mayores; y, por el otro, las posibilidades casi nulas de concreciones reales de ese derecho. Ese espacio, digo, se llena con demostraciones sin dirección de ejercicios de autonomía y de libertad que, por su carencia de referentes reales, adquieren características de supuesta rebeldía, de conflicto, de indisciplina pero que, en el fondo, como alguna vez dijo alguien, son muestras del triunfo del proyecto de gobierno: son docilidad, es decir, incapacidad para fundar un proyecto y tener un norte y un objetivo para la inversión de la energía y la canalización de las resistencias. Docilidad que, se reitera, se expresa mediante comportamientos que para unos asumen la apariencia falsa de reclamo de sus derechos, y para los otros se ven como rebeldía, pérdida y estancamiento de una niñez sin futuro, en una escuela anquilosada, en destiempo evidente con la sociedad presente y futura.

De tal forma, por ejemplo, la emergencia en la escuela del conflicto tiene que ver directamente con su proceso continuo de liberalización y democratización (Jares 1997). No es sólo un problema de violencia entre estudiantes, entre ellos y un afuera escolar violento o entre estudiantes

violentos y maestros que han visto desvalorizada su figura en el allanamiento democrático de las dignidades. Con la palabra conflicto se nombra la relación de paridad entre estudiantes y de éstos con sus maestros, la cual hace posible, si no una horizontalidad absoluta de las relaciones, por lo menos sí un espacio de lucha, de tensiones en las cuales cada estamento tiene ideas estratégicas sobre su libertad y sus derechos. Espacio en el cual ya no es posible la verticalidad del castigo físico ni el uso de la fuerza, sino espacio en donde se debe recurrir a formas más sutiles de control mediante las cuales, pese a la sujeción que imponen, como en los casos de la terapéutica, la experiencia de la libertad sea cada vez más intensa.

Al observar la escuela desde una lógica de la libertad democrática se tiene la sensación de estar observando unas relaciones en las cuales ésta reconoce su impotencia frente a unos niños que ella misma hace cada vez más libres e iguales: escuelas que convocan a los padres para una coeducación comprometida y los conminan a responsabilizarse del comportamiento de sus hijos, no únicamente en la casa o en la sociedad, sino en la misma escuela: padres que son declarados culpables del fracaso de niños a los cuales la institución no puede ayudar si las familias no asumen la corresponsabilidad de su normalización. Cuando la familia fracasa, la indisciplina no controlada de estos niños termina, después de un debido proceso, en la expulsión del niño de la escuela. Supuesta impotencia normativa que, en muchos casos, remite primero a estigmatizaciones y, luego, a terapéuticas y medicalizaciones, es decir, a nuevas técnicas de sujeción que, sin embargo, le quitan responsabilidad al maestro, para dejarlo, si quiere, en el papel de un eterno ayudador, y al estudiante lo convierten en el responsable absoluto, en cuanto libre, de su participación con ganancia o exclusión infame del sistema general de intereses.

En ese contexto indisciplinado, aparentemente caótico, adquieren coherencia los coros que denuncian la escuela, que defienden los derechos de los niños, que se preguntan por sus saberes previos, por el libre desarrollo de su personalidad y por sus gustos e intereses. Adquiere coherencia, también, la

“culpa neoliberal del maestro”, según la afortunada expresión de Beatriz López¹⁴, que lo sitúa en una relación de falta con niños que nunca se comprenden lo suficientemente bien, frente a los cuales se tiene el temor de su frustración, de inhibirlos o de tornarlos violentos para siempre: maestro que ve en el ejercicio de su autoridad autoritarismo y que se convierte en agente vergonzante de la ley, maestro que siempre está a la zaga de los discursos oficiales y que en sus constantes expresiones de contricción traza estrategias para, con sus nuevas prácticas, por fin alcanzar esos discursos¹⁵. De los maestros, emana también, como de otros sectores, el reclamo por alcanzar la democracia que queda faltando para hacer la escuela más libre, para lograr la convivencia pacífica, la superación del conflicto por la vía del diálogo y el respeto de los derechos del otro.

Cabe preguntar otra vez, con base en el esquema planteado, ¿No es precisamente la libertad en la escuela, su democratización, la que produce fenómenos irreconocibles históricamente?, ¿no será preciso invertir los elementos? Tal vez no haya una escuela conflictiva y violenta y, al mismo tiempo, escuela terapéutica y ayudadora, una escuela culpable que requiera democratizarse, sino que esa escuela es así porque se ha democratizado. ¿Dónde, si no en la democracia, puede existir conflicto entre niños y adultos? No se pretende pasar por inocente confundiendo la democracia de los antiguos y de los modernos, mezclando los rostros y las prácticas, pero pensando el presente se podrían recordar las palabras atribuidas a Platón sobre la democracia: en ella la libertad lleva a la falta de respeto por las leyes y hay una inclinación a la subversión de toda autoridad, al punto que “allí el maestro teme a sus discípulos y les adula; los alumnos menosprecian

¹⁴ La expresión fue usada por Beatriz López en el marco del proyecto para la fundación del Instituto Nacional Superior de Pedagogía. Proyecto de la Universidad Pedagógica Nacional.

¹⁵ Discursos unas veces realmente sentidos; en otras ocasiones, posiciones oficiales y públicas que pretenden ocultar el otro extremo de la libertad en la escuela: impotencias de maestros que se tornan agresivos, violentos o autoritarios, no tanto porque priman esquemas fosilizados de las épocas disciplinarias, sino porque son el reflejo angustiado de la libertad sin control de sus estudiantes. Para la violencia en la escuela Colombiana, puede verse: (Parra 1992).

a sus maestros y del mismo modo a sus ayos; y, en general, los jóvenes se equiparan a los mayores y rivalizan con ellos de palabra y de obra, y los ancianos, condescendiendo con los jóvenes, se hinchán de buen humor y de jocosidad, imitando a los muchachos, para no parecerles agrios ni despóticos” (Platón 1982 238).

En el mismo sentido, el que continúan las denuncias por el autoritarismo de los maestros, por la rigidez de las instituciones, por los abusos frecuentes, por el anquilosamiento de los saberes y por los desfases de la escuela en relación con la sociedad y, al mismo tiempo se haga más visible la necesidad de comprender mejor a los niños, de sentirse culpables frente a ellos y que se les convierta en pares, amigos y hasta superiores, todas estas cosas, digo, no son elemento de juicio para sacar la conclusión de que la escuela ha sido causa y efecto de un lento proceso histórico de democratización de la sociedad. Escuela que ha pasado de la lobreguez disciplinaria a la defensa y ayuda a los niños. No hay continuidad ni ganancia acumulada. En la relación adultos-niños en la escuela disciplinada no era posible encontrar términos de uso común hoy en la escuela: violencia, conflicto, ayuda, ritalina, hiperactivo. Esos fenómenos son la democracia misma, las prácticas que la objetivan, no un precedente crítico que hace necesaria su invocación para llegar a un estado ideal de libertad, igualdad y respeto por los demás. No es mejor ni peor. Es el acomodamiento de una forma de poder vigente aún, las estrategias liberales del poder, que se ha refinado al punto de producir tanta libertad como para impedir la acción más allá de la autodestrucción cotidiana.

La escuela, para volver sobre una perogrullada, es reflejo, causa y efecto de lo social. Ahora, no hay que dejarse engañar. Que estemos frente a una escuela conflictiva en la cual el conocimiento es secundario en relación con la convivencia no significa que la democracia haya hecho imposible el gobierno de los hombres en la sociedad y de los niños en la escuela: por el contrario, se está diciendo que la democracia liberal es la más eficaz estrategia del poder. En el caso de la escuela, por ejemplo, el maestro adquiere nuevos

mecanismos de control, más sutiles, siempre en un ambiente capaz de reemplazar la normatividad por la ayuda y la protección. Es una escuela conflictiva, indisciplinada y, tal vez, alejada de los conocimientos, pero no por eso falta de gobierno. Esa conflictividad es precisamente la forma del gobierno, o, por lo menos, constituye su base. Gobierno que mantiene la inacción desaprovechando la energía en conflictos sin más trascendencia que la fatiga y el hastío cotidianos. Y que separa gran cantidad de gente de los circuitos de producción sin ningún costo económico para el sistema porque mediante el artificio de la libertad se logra que cada persona se culpabilice así misma de un fracaso personal por el cual, realmente, tendría que increpar a las condiciones de existencia (Forrester 1998).

Así, es inútil pensar que la escuela está en desfase en relación con la sociedad. Por el contrario, es el escenario en el cual se crean los esquemas de pensamiento y las prácticas que la sociedad vive en la experiencia del gobierno, en las tecnologías del poder. En este caso, la escuela es un reflejo del espejismo de la libertad liberal y de la igualdad democrática. La institución se compromete con un discurso de demanda de libertad que, por sí mismo, produce la experiencia de la libertad, es decir, produce sujetos que se sienten cada día mucho más sí mismos, cada vez más libres y con mayores derechos. Sin embargo, como esa libertad es una falacia liberal que no puede rebasar ciertos límites, aparecen tecnologías que permitan limitar la actividad sin detrimento de la experiencia de la libertad, es decir, como dice Julia Varela, *una relación que hace a los alumnos tanto más dependientes y manipulables cuanto más liberados se crean* (1995 182). Se puede repetir, entonces, el epígrafe foucaultiano: "Ironía del dispositivo: nos hace creer que en ello reside nuestra liberación".

Cierre

Las estrategias liberales de gobierno, la democracia liberal, requieren una pregunta por su estatuto en la actualidad. Interrogar por el tránsito entre

una escuela disciplinada y una escuela conflictiva, en el ámbito de esa democracia liberal, es indagar por las condiciones de insurgencia de una tecnología de gobierno, de las estrategias de poder para el control de la población. Ello implica no tanto analizar la escuela a la luz de la ideología democrática para mostrar que le queda faltando en relación con ella, sino, mejor, que ese tránsito puede abordarse como el escenario en el cual múltiples procesos y relaciones toman consistencia hasta sentar las bases de la democracia como una forma de gobierno que, obviamente, regula las prácticas, los discursos y los pensamientos de la gente. De igual modo, se requiere hacer un reenvío permanente entre los procesos de la escuela y las lógicas del poder en el ámbito del estado democrático liberal. No tanto para invocar la democracia en forma desahogada al mismo tiempo que se denuncia su carencia, como sí para comprender las estructuras del poder vigente y, por qué no, practicar mejores formas de resistencia desde la misma educación.

En fin, se requiere hacer esas preguntas en torno a la libertad y la escuela con un objetivo similar al que se proponía Foucault: comprender los sistemas implícitos que determinan, sin que seamos conscientes de ello, nuestras conductas más habituales. Asignarles un origen, poner de relieve su formación, objetivar la coacción que imponen. Tomar distancia de esos sistemas y mostrar que es posible librarse de ellos (Foucault 1999 38) Tal vez, como dice Slavoj Žižek (2004), haya llegado el momento de escapar del Horizonte de la política democrática, por radical que ésta sea, y de arriesgarse a imaginar modos de salir del orden existente.

Posiblemente la invocación ferviente, la mar de las veces sincera y comprometida, de muchas personas para lograr mayor libertad y mejor democracia, no sea sino el juego que se le hace al poder. Estrategias de poder que exigen mayor libertad, mejores derechos aunque sea en el terreno supuestamente inofensivo de la experiencia de sí. Una libertad imaginada que produce inacción, autculpabilización, banalización y, se ha visto, estupidización. Cuatro perversiones que no se resaltan por una comparación


nostálgica del autor con un tiempo en que no era así, en que éramos mejores y más humanos; se resaltan, mejor, en el ejercicio de imaginar caminos posibles en el ámbito de una reflexión académica sobre lo que significa la palabra libertad y cómo ese significado podría convertirse en discurso, en práctica escolar y, por supuesto, en práctica social.

En último término, como adenda conclusiva, es bueno resaltar que la pregunta por la vigencia del poder liberal, de la democracia, su correlato histórico, y por la función, discursos y prácticas de la escuela como una institución que les es constitutiva, tiene una marcada relevancia académica. En efecto, desde hace por lo menos tres décadas, en parte por la intensificación de las demandas para la democratización de la sociedad, los discursos sobre la escuela asumen a ésta como escenario de disciplinamiento, el autoritarismo, la violencia y el conflicto y la medicalización. El referente para la denuncia tal vez sea, en los mejores casos, una incomprensión, y en los peores una extrapolación del concepto de disciplina empleado por Foucault para explicar las estrategias del poder en entre finales del siglo XVIII y el XIX¹⁶. Incomprensión cuando el concepto es utilizado sin crítica como sinónimo de castigo, de encierro, de autoritarismo, y se invoca su superación para lograr una escuela más democrática y, por esa vía, alcanzar la democratización de la sociedad toda. Extrapolación, cuando se utiliza la época de vigencia de la disciplina durante el siglo XIX como elemento de comparación de las prácticas actuales de la escuela, con el propósito explícito de demandar transformaciones, la mar de las veces, de nuevo, vinculadas con mayores cotas de libertad, autonomía y democracia.

Tales invocaciones, y el argumento de la máquina disciplinar que las soporta, producen el efecto perverso de una percepción disciplinaria de la historia de

¹⁶ En más de diez años como docente en facultades de educación he sido testigo de esa incomprensión, no solamente entre estudiantes de licenciatura, sino entre docentes que fundamentan sus propuestas en la supuestamente necesaria superación de los rezagos de prácticas disciplinarias propias del siglo pasado.

la escuela desde el siglo XIX hasta hoy. Sin embargo, es necesario intentar otras propuestas explicativas que, sin desandar el camino ganado en torno a las sociedades disciplinarias, les den un contexto mayor, es decir, no utilizar la disciplina como el centro de los análisis, sino el de la construcción constante de la libertad como estrategia fundamental del poder para el gobierno de la población. Tal cosa mostraría, quizás, que la libertad liberal sujeta más que la disciplina, que inhibe la acción y, peor aún, produce una sensación de holgura en la que lo único que queda faltando es mucho más de aquello que ya se tiene: libertad y democracia.

Darle un contexto mayor a los argumentos sobre la escuela, además, ayudaría, como dicen Christian Baudelot y Francois Leclercq (2008), a abandonar la tendencia académica y política de la *escuela-centrismo*. Aprovechar la globalización para hacer investigaciones comparativas, internacionales, interdisciplinarias. Restituir la escuela a los contextos sociales, políticos, culturales en los cuales se inscribe y con los cuales entabla relaciones para producir formas de lo social y de la cultura. Sea este artículo un guiño para comenzar el giro en torno a las preguntas sobre la educación y la escuela hacia una comprensión más amplia de la sociedad. 

Bibliografía

- Barbero, Jesús-Martín. *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*. Nómadas, N° 5, Bogotá: Universidad Central, 1996.
- Baudelot, Christian y Francois Leclercq (dirs). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2008.
- Berman, Marsahll. *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1988.
- Bobbio, Norberto. *El futuro de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

JUAN CARLOS ECHEVERRI ÁLVAREZ

Cajiao, Francisco. *Poder y Justicia en la escuela colombiana*. Bogotá: Fundación FES, 1994.

Chomsky, Noam. *El beneficio es lo que cuenta. Neoliberalismo y orden global*. Barcelona: Crítica, 2000.

Deas, Malcolm. "Canjes Violentos: reflexiones sobre la violencia política en Colombia". *Dos ensayos especulativos sobre la violencia en Colombia*. Bogotá: Fonade. Tercer Mundo Editores, 1995.

De la Fuente, Erica y Carlos Recio. Los castigos en la escuela ¿cambios o continuidades?. *Historia y espacio* 19. 20 Ene. 2009 <http://historiayespacio.univalle.edu.co/TEXTOS/19/Articulo4.pdf>

Forrester, Viviane. *El horror económico*. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

Foucault, Michael. *Nacimiento de la Biopolítica*. México: Fondo de cultura económica, 2007.

Foucault, Michael. *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

———. *Seguridad, territorio, población*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

García Márquez, Gabriel. "Por un país al alcance de los niños". *Colombia al filo de la oportunidad*. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Bogotá: Presidencia de la República, 1996.

Hardt, Michel y Toni Negri. *Imperio*. Buenos aires: Paidós, 2002.

Hobsbawm, Eric. *Historia del siglo XX, 1914-1991*. Barcelona: Crítica, 1996.

———. *La era del imperio. 1875-1914*. Barcelona: Crítica, 2003.

Jaeger, W. *Paideia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1993.

- Xesús R. Jares. "El lugar del Conflicto en la organización escolar". *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 15. 1997. pp. 53-74.
- Parra Sandoval, Rodrigo. "El tiempo mestizo: Escuela y modernidad en Colombia". Cajiao, Francisco (Dir.). *Proyecto Atlántida: Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia*. Cali: FES, 1995.
- Parra Sandoval, Rodrigo. *La escuela violenta*. Bogotá: Tercer Mundo, 1992.
- Platón. *La República*, Barcelona: Paidós, 1982.
- Ramírez, Mario Teodoro. "Muchas culturas. Sobre el problema filosófico y práctico de la diversidad cultural". *Lo propio y lo ajeno: interculturalidad y sociedad multicultural*. México: Plaza y Valdes, 1996.
- Varela, Julia. "Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo". Larrosa, Jorge (Ed.). *Escuela, poder, y subjetivación*. Madrid: La piqueta, 1995.
- Veyne, Paul. *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Madrid: Alianza, 1984.
- Wallerstein, Immanuel. *Liberalismo y democracia ¿hermanos enemigos?* Universidad Nacional Autónoma de México. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 1998.
- Zapata, Vladimir, y Arley Ossa. "Nociones y conceptos de "escuela" en Colombia, en la sociedad republicana (1819-1880)". *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 45. (2007): 170-186.
- Zizek, Slavoj. *Violencia en acto. Conferencias en Buenos Aires*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- Zuluaga, Olga Lucia. *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1979.

Obras referenciadas

Althusser, Luis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2008.

Apple, Michael W. *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997.

Baudelot, Christian y Roger Establet. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI, 1977.

Durkheim, Émile. *Educación y Sociología*. México: Ed. Colofón, 1991.

Rose, Nikolas S. *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. EEUU: Cambridge University Press, 1999.

Weber, Marx. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Alianza, 2001.