

LA ESCUELA:

¿Un escenario de dominación o liberación?

Por: Oscar Iván Londoño Zapata

La educación como fenómeno sociocultural del ser humano ha encontrado en la Escuela un escenario privilegiado para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las disciplinas, así como para la potenciación de las diferentes capacidades cognitivas de l@s estudiantes. Es por ello que, como escenario educativo, ha sido pensada desde diversas ideologías y creencias que han definido sus principios a partir de corrientes teóricas, filosóficas, sociales, políticas y económicas, que le han asignado funciones particulares en la formación de l@s escolares.

Es por ello que pensar la escuela como un escenario de dominación o liberación, implica el planteamiento y el análisis de múltiples factores, que orientan la reflexión hacia preguntas cómo: *¿Cuál es la función de la escuela? ¿Qué ideal de ser humano formar? ¿Cuál es la relación de la escuela con la política y el poder? ¿Qué es el poder y como se transforma en abuso y dominación? ¿Es o no política la escuela? ¿Cómo situar los sujetos educativos en el proceso escolar? ¿La escuela debe conservar o reproducir o transformar la realidad?* Interrogantes que permiten el análisis crítico del proceso escolar y de los sistemas de empoderamiento educativo.

La Escuela como escenario de re-producción ideológica

La escuela se inscribe dentro de los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE) como institución productora y re-productora de la ideología dominante. Althusser (1974) establece una marcada diferencia entre los aparatos represivos y los no represivos, los primeros generan perfiles de subjetividad a través de la coacción; los segundos, no requieren de la violencia y la dominación coactiva, en estos aparatos los hombres y las mujeres han internalizado y naturalizado las reglas asimétricas y anónimas del organismo dominante, sin experimentar su sujeción a ellas como una intromisión en su cotidianidad.

Este autor plantea ocho tipos de instituciones que, a diferencia de los aparatos represivos, no dominan y controlan a los individuos a través de prácticas violentas coactivas, sino por medio de prácticas ideológicas: los aparatos *religiosos*, entre ellos las iglesias y otras instituciones religiosas; los *educativos*: primarias, secundarias y universidades; los *familiares*: el matrimonio y la sociedad familiar; los *jurídicos*: el derecho; los *políticos*: partidos e ideologías políticas; los *sindicales*: asociaciones de obreros y trabajadores; los *de información*: prensa, radio, televisión, cine, y los *culturales*: literatura, bellas artes, deportes (Althusser, 1974); de esta forma, las relaciones de fuerza de los AIE generan procesos de dominación determinantes que contribuyen a las relaciones de verticalidad de la escuela y, por ende, de la sociedad.

En este contexto, la función de la institución mediadora, en este caso la escuela, es doble, porque no sólo se limita a enseñar y transmitir las habilidades necesarias a la producción y al dominio de clase, sino que disemina su influencia y poder hasta la vinculación y naturalización ideológica, distribuida en función del rol social e institucionalmente adquirido de los sujetos educativos: docentes-estudiantes: dominadores-dominados. Por tanto, desde esta perspectiva, son dos las funciones de la escuela: la enseñanza y transmisión de habilidades y el sometimiento ideológico. Al respecto, Althusser (1974) plantea que:

“La reproducción de la fuerza de trabajo exige no sólo una producción de su cualificación, sino también y simultáneamente, una producción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los obreros y una reproducción de la capacidad de manejar convenientemente la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y de la represión, a fin de que aseguren también “mediante la palabra” el dominio de la clase dominante”.

De esta manera, el docente como agente del AIE asegura la dominación por medios sociales y discursivos, este último aspecto será profundizado por el Análisis Crítico del Discurso (ACD). Dicha dominación funciona a través de procesos de ocultación, es decir, para que la reproducción pueda desarrollarse con máxima efectividad, su carácter fundamental debe permanecer oculto, de ahí que la ideología dominante presente a la escuela como un medio “neutro” en donde sólo se transmiten conocimientos, enmascarando los propósitos hegemónicos de las ideologías y políticas.

Por su parte, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1977), plantean desde la relación escuela-reproducción, una teoría de la violencia y el poder:

“Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir propiamente simbólica, a esas relaciones simbólicas”.

De ahí que la actividad pedagógica imponga una serie de significaciones sociales y discursivas como legítimas, acciones que incrementan el poder de quienes las producen, y por ende, su violencia simbólica. Lo anterior, introduce esta reflexión a la significación de poder, su naturaleza social, discursiva, y su fuerza vital para subvertir las prácticas de dominación y control.

El discurso del poder: ¿entre dominantes y dominados?

Antes de analizar el poder como una forma de control y dominación que un grupo o institución ejerce sobre otras personas, fundamento teórico central del Análisis Crítico del

Discurso (ACD), es preciso conceptualizarlo inicialmente como una serie de múltiples relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen; por ello, la dominación y el poder no sólo remiten al modelo de subyugación sólida, global y aplastante, un macropoder, que sobre el pueblo ejerce una persona o un grupo dominante, que centraliza el poder, sino que, siguiendo los postulados de Michel Foucault (1981), el poder lo ejercen tod@s de variadas formas en las interacciones sociales; es, por tanto, una cadena de micropoderes.

“De sobra es conocido el nombre de Foucault para necesitar largas introducciones”, la anterior es la expresión con la que Paul Veyne (1984) da inicio a su trabajo sobre el filósofo francés: “Foucault revolución a la historia”, valoración que nos impulsa a retomar algunas de sus brillantes ideas, en las que convergen la diferencia, la disparidad y la fecundidad que hoy hacen que obviemos la demanda de Baudrillard cuando instaba a “olvidar a Foucault”. Es por ello que en una sociedad en donde el que posee el conocimiento establece el elemento diferenciador, en donde los dispositivos de control se reafirman con sutileza y el gran panóptico de vigilancia amenaza con introducirse hasta en las más mínimas estructuras físicas y mentales, se requiere un análisis crítico y una transformación eficaz, y es en este contexto en donde las tesis de Foucault cobran importancia y vigencia.

Aunque, es preciso especificar que si bien el poder o las relaciones de poder conforman una temática recurrente en la producción intelectual foucaultinana, no es éste el

núcleo central de su labor académica. Al interrogarse sobre el por qué estudiar el poder,

Foucault (1985) afirma:

“Quisiera decir en primera instancia, cuál ha sido el propósito de mi trabajo durante los últimos veinte años. No ha sido el de analizar los fenómenos del poder, ni el de elaborar los fundamentos de tal análisis. En cambio mi objetivo ha sido crear una historia de los diferentes modos por los cuáles, en nuestra cultura, los seres humanos se convierten en sujetos... Por lo tanto, no es el poder, sino el sujeto, el tema general de mi investigación”.

Con lo anterior, la pregunta por el poder está orientada al ejercicio del poder, al cómo y a sus respectivos efectos, más que a una determinación unívoca y sustancial del término.

La ruptura efectuada por Foucault en la forma de entender el poder, valorada por P. Lanceros (1995) como sorprendente, original, caprichosa e incluso extravagante, lo lleva a abandonar una serie de postulados clásicos sobre la concepción de poder: el poder como propiedad conquistada por una clase o grupo, localizado en un centro o lugar exclusivo y expresado por la ley y el Estado; así, desarrolla el concepto de poder enmarcado en el estudio de las técnicas de construcción del sujeto en relación con los demás; de esta forma, dicha analítica del poder se inscribe dentro de un ámbito más global, en un proyecto descrito como una “Ontología histórica de nosotros mismos en las relaciones de poder que nos constituyen como sujetos actuando sobre los demás” (Foucault, 1990).

Desde esta perspectiva, el poder no puede definirse como un centro social ni posee un centro: Estado, ley o clase dominante, puesto que el poder está descentrado en diversas tecnologías, implicando con ello multiplicidad de puntos en donde se ejerce: familia, escuela, hospitales, ejercito, policía, empresa, prisión, calle, de ahí que en cada sociedad se den estas relaciones de fuerza.

Así como el poder no está en un locus único, tampoco puede ser un principio, es decir, el poder no puede entenderse como un principio fijo, establecido, que determine la soberanía de un organismo sobre otro porque, sin duda alguna, a nombre de dichos principios, históricamente producidos en el campo social, se han impuesto las formas de autoridad más atroces para someter a los hombres y a las mujeres, moldeándolos, clasificándolos, masificándolos jerarquizándolos, reprimiéndolos y controlándolos, en su proceso educativo, en sus ideologías, en su sexualidad, en sus afectos, en sus discursos e incluso hasta en sus silencios.

Como plantea Raúl López Upegui (1999), estas relaciones de poder han aparecido históricamente como derivaciones del Estado, pero Foucault piensa muy diferente, es decir, por el efecto de la relevancia política y económica que dicha institución toma, ha logrado que las otras formas de relaciones sociales deban referirse a ella, de ahí los efectos de control estatal; al respecto Foucault (1985) plantea que “con referencia al sentido

restringido de la palabra gobierno, se podría decir que las relaciones de poder han sido progresivamente gubernamentalizadas, es decir, elaboradas, racionalizadas y centralizadas en la forma de, o bajo los auspicios de, las instituciones del Estado”. Por tanto, las relaciones de poder no se originan directa y solamente por el Estado, lo que no quiere decir que éste no ejerza relaciones de poder.

Es por ello que el poder circula entre tod@s, dominadores y dominados, intercambiando estos roles según el tipo de relación y comunicación. Un ejemplo válido de este intercambio es cuando un docente ejerce dominación sobre sus estudiantes y a la vez se ve subyugado por otro agente como un docente directivo: rector, coordinador o un funcionario del gobierno, que posee mayores niveles de poder institucional legitimado. Por su parte, un estudiante puede padecer la dominación del docente, pero, la puede ejercer ante sus compañer@s y familiares. Por tanto, el poder es omnipresente porque se está produciendo a cada instante, en todas partes, en todas las relaciones sociales y culturales, aunque es preciso especificar que en ocasiones se conservan de manera más marcada las relaciones de verticalidad social e institucional.

De esta manera, las relaciones de poder no son exteriores de otro tipo de relaciones: sexuales, genéricas, cognitivas, educativas, económicas, políticas, jurídicas, cotidianas, sino que son inmanentes, su racionalidad no depende de un estado de gobierno mayor, elitista; la racionalidad del poder está en las tácticas del nivel relacional en que se inscriben, que articulándose entre sí forman finalmente *dispositivos de conjunto*. Por ende, el poder

institucional es la cristalización del poder, la etapa terminal, que toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las políticas y normas educativas y en los grupos sociales dominantes, de ahí la necesidad de analizar el poder como relación omnipresente y como cristalización institucional, ámbitos destinados a la producción y re-producción de ideologías dominantes.

Esta última modalidad, la cristalización institucional del poder, es abordada en el campo del Análisis Crítico del Discurso (ACD). Para autores como Teun A. Van Dijk (1994), el poder se define esencialmente en términos de control, es decir, el que un grupo o institución ejerce sobre otras personas, y es así como esta perspectiva crítica de análisis se centra en los sujetos y los grupos que tienen el poder y en los abusos que realizan con el ejercicio de dicho poder a través de sus discursos. Lo anterior permite plantear que aparatos como la escuela, la iglesia, la familia, los mass media, entre otros, resultan ser focos institucionales de dominación, control y abuso de poder.

La dominación es definida por van Dijk (1994) como “la relación desigual entre grupos sociales que controlan otros grupos”; por consiguiente, “la dominación tiene que ver con las *limitaciones de libertad* que se ejercen sobre un grupo. Forma de abuso de poder del grupo dominante”. De igual manera, en concepto de Adriana Bolívar (2005) “la dominación se entiende como abuso de poder que, a su vez, significa uso ilegítimo del poder, que se interpreta como la violación de principios (leyes, normas, reglas, etc.) justos, es decir, consistentes con derechos humanos y sociales”. Por su parte, el abuso de poder también es definido por van Dijk (1994) como las “varias formas de ejercicio de poder

inaceptables e ilegítimas, dadas en interacciones socialmente aceptadas que favorecen específicamente a los grupos con poder”. Por tanto, es el uso ilegítimo del poder que un grupo dominante, con prácticas discursivas y sociales legitimadas institucionalmente, ejerce sobre un grupo dominado.

No obstante, comprender cuándo el poder se hace ilegítimo, entendido como una forma de control sobre los actos y las estructuras mentales de las personas, es decir, como la limitación de la libertad en general, implica determinar cuándo el poder legítimo se transforma en abuso de poder. Las lógicas sociales e institucionales han establecido formas legítimas de poder, por ejemplo, de padres sobre hij@s, docentes sobre estudiantes, jefes sobre emplead@s o polític@s elect@s sobre ciudadan@s, relaciones mediadas por normas, reglas, derechos, deberes y otros principios que ell@s siguen y que son la base del ejercicio del poder.

Cuando dichos principios sociales y éticos básicos y fundamentales no son respetados en el ejercicio del poder, surge el abuso de poder, definido como las diversas formas de ejercicio del poder inaceptables e ilegítimas, dadas en interacciones socialmente aceptadas, que favorecen específicamente a los grupos con poder. En esta medida, siguiendo lo planteado por van Dijk (1994), los grupos: docentes, clérigos, abogados, políticos, médicos, jueces, que desarrollan estas formas de poder y de control social son generalmente grupos legitimados, con acceso al discurso público, son, en palabras de Antonio Gramsci, la hegemonía.

Desde esta perspectiva, el abuso del poder, el control y la dominación en la escuela son legitimados a partir de diversas instancias y acciones que se han cotidianizado en los imaginarios de los individuos; es así como durante muchos años ha permanecido en las creencias y concepciones educativas el ideal de formación orientado por un modelo de educación tradicional, que enmascarado en la formación de la virtud y la disciplina, contribuye a la violencia física y simbólica en l@s estudiantes, así como a la reproducción de las ideologías y al sometimiento, la alienación, la enajenación, el control y el dominio escolar.

Modelo Pedagógico Tradicional: poder, saber y dominio

El propósito o la meta del Modelo Pedagógico Tradicional posee su origen en la tradición escolástica de la Edad Media, que orientaba el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la formación del carácter a través de la disciplina, el control de la voluntad y la virtud. No obstante, se puede plantear que la metodología empleada por la escolástica, basada en la lectio, la questio y la disputatio, facilitaba el proceso de asimilación del conocimiento, solo que con el paso del tiempo se fue transformando en una relación dominante.

Para llevar a cabo dicho propósito transtemporal se emplea un método de aprendizaje denominado “academicista”, que encuentra en la memoria mecánica el medio

fundamental para la transmisión del conocimiento. Al respecto, Rafael Flórez Ochoa en su texto “Hacia una pedagogía del conocimiento” plantea que “el método básico del aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores”.

Es por ello que los roles que asumen los docentes y los estudiantes desde este modelo pedagógico marcan una polaridad dominante en la medida en que el maestro es concebido como sujeto poseedor del conocimiento (magiocentrismo) y, así mismo, ejemplo a seguir. Su función última es transmitir a través del método academicista los conocimientos ya elaborados, fijos, estáticos, de ahí que la concepción de conocimiento sea particular debido a que se privilegia la verdad absoluta, acabada. Por su parte, los estudiantes son concebidos como sujetos receptores que necesitan acumular una serie de conocimientos, incluida la herencia cultural, a través de la memoria mecánica y la repetición.

A partir de esta relación vertical, que no sólo determina el rol de los sujetos educativos desde las prácticas sociales sino también desde las prácticas cognitivas, puedo plantear que se hace válida la tesis de Michel Foucault en la que plantea que quien tiene conocimiento posee a su vez poder. En su texto: “La Verdad y las Formas Jurídicas”, Foucault (2000) propone un tipo de relación entre poder y saber a partir del análisis que realiza de la tragedia griega de Sófocles “Edipo Rey” y sus interpretaciones psicoanalíticas; el filósofo francés, atraído por las concepciones de Gilles Deleuze y Félix Guattari (1972)

en su texto: “El Antiedipo”, se propone demostrar “cómo la tragedia de Edipo... es representativa y en cierta manera instauradora de un determinado tipo de relación entre poder y saber”; de esta manera, intenta “hacer aparecer aquello que ha permanecido hasta ahora más escondido, oculto, profundamente investido en la historia de la cultura: las relaciones de poder”.

Para el filósofo francés existe un fenómeno que ha sido aún menos estudiado: el conjunto de relaciones entre poder-saber y las respectivas incidencias del uno sobre el otro, de ahí que Foucault (1992) proponga que:

“Existe, y he intentado mostrarlo, una perpetua articulación del poder sobre el saber y del saber sobre el poder. No basta con decir que el poder tiene necesidad de éste o aquel descubrimiento, de ésta o aquella forma de saber, sino que ejercer el poder, crea objetos de saber, los hace emerger, acumula informaciones... El ejercicio del poder crea perpetuamente saber e inversamente el saber conlleva efectos de poder”.

En esta medida, poder y saber son correspondientes y correlativos, no puede haber saber sin poder y no puede haber poder que no suponga a su vez saber. La fórmula poder-saber establece una serie de ideas que se relacionan, generando un campo de batalla en el cual se estructuran las acciones de los actores; en este sentido, el concepto de poder de Foucault (1985):

“no sólo cubre las formas legítimamente constituidas de subordinación política y económica, sino también los modos de acción, más o menos considerados y calculados, que estén destinados a actuar sobre las posibilidades de acción de la gente. Así, el poder es un modo de acción sobre las acciones de los otros”.

Teniendo en cuenta lo anterior, poder y saber se implican en forma directa; de esta manera, no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder.

El binomio saber-poder genera además un tercer elemento: el dominio, así, conocimiento-poder-dominio determinan la característica de agencialidad del docente que hace referencia a la capacidad que posee el agente: docente, para realizar una acción a partir de una intención particular; de esta forma, el agente posee la capacidad de hacer algo cuando adquiere el dominio del instrumento discursivo y del conocimiento adecuado de la situación. Por tanto, el docente es agente dominador, en tanto que, cuando habla desarrolla acciones de control de las que es responsable y con las que pretende influir en las actitudes y las acciones de l@s estudiantes.

La disciplina: control y docilidad del cuerpo. De Kant a Foucault

La disciplina como principio fundamental en la educación ha sido pensada desde hace varios siglos atrás. Kant concibe la educación como un arte cuyo propósito central es

la búsqueda de la perfección humana. Es por ello que funda todas sus ideas sobre la educación desde la filosofía y la ética, mismas que conciben el hombre como un individuo que ha de ser educado, de ahí que plantee que únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. Para el filósofo la educación está conformada por tres elementos constitutivos: la disciplina, la instrucción y los cuidados. Cada uno de estos componentes permite que el hombre asuma una condición de autonomía orientada al uso racional y responsable de la libertad.

Para Kant el hombre posee una condición de animalidad que es natural e inherente, y es por esta razón que muchos de sus actos se determinan desde el uso del instinto y la voluntad desmedida, así, estas acciones conducen a los hombres a desarrollar conductas inapropiadas que necesitan ser dominadas. El dominio de este tipo de actuaciones es posible y necesario, de ahí la idea de perfectibilidad subyacente en toda la propuesta kantiana sobre la formación, y es ante este contexto que el uso de la razón, la educación y la disciplina juegan un papel central, puesto que permite que el hombre logre controlar dichas conductas instintivas, que lo llevan a la barbarie, y se forme en una ética y una autonomía responsables.

La disciplina convierte la animalidad en humanidad, es lo que contribuye a que el hombre se convierta en un ser racional y hace que no se aparte de su destino, es decir, de la perfección y del bien. Para ello la acción de la disciplina debe realizarse a temprana edad, con esto, el hombre logrará someterse de manera más efectiva a las leyes de la humanidad. Al respecto, Kant (1991) plantea que:

“Se envían en principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarlos a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos”.

De ahí que para el filósofo la educación deba permitir el uso adecuado y autónomo del pensamiento y de la libertad. De esta manera, Kant entiende la libertad no como el uso desmesurado de las acciones y actos de los hombres, sino como un ejercicio de la condición del ser en el mundo restringido puesto que debe ser coherente y determinado por la moral social, es decir, libertad con coacción moral. Por tanto, la formación para Kant ha de entenderse como el uso de la autonomía con responsabilidad, de la libertad con coacción y del pensamiento y la razón. “Al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle. (...) Sin embargo, no basta con el adiestramiento; lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar” (Kant, 1991).

Es por ello que la instrucción debe permitir al hombre someterse desde temprano a los preceptos de la razón, debido a que el uso de su voluntad desmesurada sólo lo lleva a una barbarie que no le permite hacer ejercicio de su autonomía y libertad responsables. De ahí que todo educador deba poseer disciplina e instrucción pues es imposible educar apropiadamente a los alumnos si no se tienen estos principios fundamentales. Desde esta perspectiva, para Kant (1991) los educadores deben ser “personas de sentimientos bastantes grandes para interesarse por un mundo mejor, y capaces de concebir la idea de un estado futuro perfecto”. Por ende, para Kant, igual que para Platón, el hombre ha de tener la voluntad

para poder formarse, educarse. Es bajo este precepto que cobra relevancia la propuesta del filósofo alemán.

No obstante, considero que esta concepción de disciplina, concebida desde la docilidad y la habituación, no permiten el desarrollo libertario y verdaderamente autónomo, crítico y reflexivo del individuo, puesto que desde pequeño se le habitúa para que observe, se comporte y controle; es por ello que la libertad kantiana siempre estará sujeta a los preceptos morales de las sociedades, es decir, una libertad con coacción moral. Este concepto kantiano de disciplina es hiperbolizado en las prácticas educativas, y es así como el autoritarismo, el control, la docilidad, el abuso del poder y la sujeción física y psicológica se empoderan en la escuela, convirtiéndola en un locus de violencia.

Al analizar las prácticas sociales disciplinarias los desarrollos teóricos de Michel Foucault, en textos como: *Locura y Civilización*, *El Nacimiento de la Clínica: una arqueología de la mirada médica* (1963), *Microfísica del Poder* (1992) y *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión* (1975, 2002), constituyen una matriz teórica importante para comprender los dispositivos de poder pedagógicos, debido a que su análisis gira en torno a las relaciones entre poder, discurso, control y sujetos. En concepto de Mario Díaz Villa (2001), “el problema de cómo se ejerce el poder, o de cómo se legitima, mantiene y reproduce, condujo a Foucault a aislar y a conceptualizar la forma en la cual la mente o el cuerpo se han convertido en objeto esencial de las operaciones del poder”.

De esta manera, para Foucault la disciplina no se identifica ni con un aparato ni con una institución específica sino con un tipo de poder, es decir, con una modalidad de su ejercicio, conformado por el conjunto de técnicas, procedimientos e instrumentos que se emplean para vigilar y controlar. Por ende, la disciplina constituye una “física” o una “anatomía” de poder tecnológica que atraviesa toda clase de aparatos e instituciones, una práctica de control mediante la cual el poder se ejerce en la mente y el cuerpo (Díaz, 2001).

Concibiendo el cuerpo como objeto de poder, la disciplina ha establecido una serie de modalidades de coerción a través del control del espacio, del tiempo y del movimiento; así, determina modelos de organización de los individuos en el espacio: aulas de clase, salones, oficinas, celdas, cuarteles; controla la actividad en el tiempo por medio del establecimiento de un horario en donde se fija la elaboración temporal del acto; y controla, además, la postura y el movimiento del sujeto especificando la relación cuerpo-gesto o cuerpo-objeto. Por ende, la disciplina, como estrategia de abuso de poder pedagógica, produce diversos sistemas de control que afectan en forma directa a l@s escolares, cuyos propósitos centrales son forjar cuerpos y mentes dóciles que puedan ser usadas, abusadas y dominadas.

Por tanto, Foucault resume la actividad de la disciplina considerando que:

“La disciplina fabrica a partir de los cuerpos que controla una individualidad dotada de cuatro características: es celular (por el juego de la distribución espacial); es genética (por la acumulación del tiempo); es orgánica (por la codificación de las actividades) y es combinatoria (por la composición de sus fuerzas)” (Díaz, 2001).

De esta manera, para Foucault la principal función de la disciplina es entrenar individuos, es decir, hacer individuos siendo éstos los objetos de su poder.

La escuela: un locus de poder libertario

Si bien el poder ha sido entendido como ese ejercicio aplastante de control, es necesario especificar que posee también una fuerza vital, y que no siempre debe determinar procesos de dominación. Y es bajo esta afirmación que toma relevancia la concepción de escuela como escenario educativo, social, político e ideológico de liberación y emancipación. Un espacio que permita el desarrollo del pensamiento crítico, autónomo y la razón argumentada, que garantice las propias formas de cultura, los antilenguajes (Londoño, 2008), y todas las manifestaciones políticas de disidencia bajo el respeto, la tolerancia y la ética del conocimiento.

Pensar una escuela libertaria, como lo plantean las Pedagogías Críticas, involucra el desarrollo de acciones estratégicas que ven implicados cambios sustanciales en la formación docente universitaria, las políticas estatales educativas, el conocimiento de las teorías críticas de la educación, la re-conceptualización constante de la praxis pedagógica, la realización de investigaciones críticas, la superación de los modelos tradicionales y dogmáticos de enseñanza-aprendizaje, el respeto por la diferencia y las nuevas formas de interacción social y discursiva de l@s estudiantes, el desarrollo autónomo y ético en la justicia y en la equidad, entre otros aspectos centrales.

Lo anterior implica una serie de cambios profundos a nivel social, político y económico de los países. Con ello se concibe la escuela no sólo como un escenario de construcción del conocimiento, sino también como un locus político transformador de la sociedad. Un espacio que permita la formación de estudiantes críticos de su realidad y agentes sociales activos en la construcción del conocimiento y la cultura. Agentes políticos en la transformación y subversión de la dominación, el abuso del poder y el control.

Desde este contexto, es fundamental que los docentes asuman una actitud crítica frente a los fenómenos educativos, puesto que están insertos dentro del sistema de manera alienada y pasiva. Ejerciendo con ello un liderazgo intelectual y moral en las juventudes. Pero asumir una actitud crítica resulta todo un proceso complejo, debido a que en la mayoría de las veces l@s docentes han naturalizado los imaginarios e ideologías dominantes que l@s transforman en agentes activos para la reproducción del poder y el

status quo. De igual manera, son considerados como profesionales de la educación que sólo transmiten el conocimiento, por lo que se convierten en seguidores(as), muchas veces obligados, de las políticas gubernamentales tecnócratas que orientan la educación hacia la productividad clasista. Y pese a que se les tiene en cuenta al momento de desarrollar una reforma educativa, ésta no responde a la realidad cotidiana de la vida escolar. Es por ello que difícilmente los docentes serán transformadores activos de la educación al no ser los generadores principales de los cambios.

Ente esto, resulta fundamental que l@s docentes desarrollen debates académicos y pedagógicos que busquen la reflexión sobre la educación y el papel que deben desempeñar en el proceso. Lo anterior permite que se organicen en colectivos para mejorar sus condiciones de trabajo. Pues, como plantea Giroux (1991) “el reconocimiento de la actual crisis educativa tiene mucho que ver con la tendencia progresiva a la reducción del papel de los profesores en todos los niveles educativos es un prerequisite teórico necesario para que los docentes se organicen con eficacia y dejen oír colectivamente su voz en el actual debate”. Lo que implica que los docentes deben luchar por transformar su posición como técnicos especializados dentro de la burocracia escolar.

Estos procesos de empoderamiento hacen que el trabajo del docente se conciba no sólo como una labor meramente instrumental y técnica, sino como un ejercicio político e intelectual transformativo. Esta visión como plantea Giroux (1991), es una “fuerte crítica teórica a las ideologías tecnocráticas e instrumentales”. Con ello, plantearían los propios

objetivos de la enseñanza y el aprendizaje de manera responsable y activa; no obstante es también cierto dicho proceso de autonomía escolar se ve limitado debido a la división de trabajo que separa al docente de las condiciones ideológicas, económicas y políticas que se erigen como el derrotero de las políticas educativas, debido a que según este mismo sistema de ideas sólo le corresponde al docente ejecutar contenidos, permitir el alcance de estándares y hacer competentes a l@s estudiantes. Difícil tarea cuando lo que se desea es formar escolares críticos, reflexivos, con ideales transformativos, verdaderos intelectuales del cambio social.

En conclusión, debe ser un reto para el maestro lograr transformar la representación y el accionar de la escuela como locus de dominación y control ideológico. Su compromiso va mucho más allá de la transmisión de contenidos o una enseñanza medida por los valores, su compromiso real es orientar la formación de estudiantes críticos de la realidad, es contribuir a la subversión desigual del poder, es analizar reflexivamente su labor intelectual y potenciarla con la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Es desestabilizar los regímenes de disciplina y autoritarismo, es convertir el poder negativo que oprime en poder positivo que libere y emancipe. Es analizar el estado de la dominación y la violencia simbólica escolar y formular propuestas teóricas, pedagógicas y didácticas que permitan la edificación de una teoría crítica y radical de la educación.

Bibliografía de referencia

Althusser, Louis. (1974). *Sobre la ideología y el Estado. Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. En: *Escritos*. Barcelona: Laia.

Bolívar, Adriana. (2005). *El análisis del discurso en los ámbitos político y académico*. En: *Ramírez, Peña Luis Alfonso y Acosta, Valencia Gladys Lucia. (Compiladores) Estudios del Discurso en Colombia. Universidad del Medellín. ALED. Medellín.*

Bourdieu, Pierre. (1985) *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.

Bourdieu, Pierre y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.

Ceballos, Ángeles. *La escuela tradicional*. [www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/C/Ceballos%20Angeles-Esc-Tradicionalhtm](http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/C/Ceballos%20Angeles-Esc-Tradicional.htm). (Diciembre/05/06).

Díaz Villa, Mario. (2001). *El Discurso Pedagógico: Problemas Críticos. Poder, Control y Discurso Pedagógico*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Fairclough, Norman. (2003). *El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales*. En: *Wodak, Ruth, y Meyer, M. (Comps.) (2003). Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Fairclough, Norman y Wodak, Ruth. (2000). *Análisis crítico del discurso*. En: van Dijk, Teun A. *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Foucault, Michel. (1981). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber. Vol. 1*. México: Siglo XXI Editores. 7 Edición.

Foucault, Michel. (1984). *Diálogo sobre el poder*. Madrid, Alianza Editorial.

Foucault, Michel. (1985). *El sujeto y el poder*. En: *Revista Otras Quijotadas*. Medellín. N° 2.

Foucault, Michel. (1990). *Verdad, individuo y poder*. En: *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.

Foucault, Michel. (1992). *Microfísica del Poder. Genealogía del Poder N° 1*. Ediciones La Piqueta. Tercera Edición.

Foucault, Michel. (1992). *Genealogía del racismo*. Madrid: Ediciones Endimión.

Foucault, Michel. (2000). *La Verdad y las Formas Jurídicas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Freire, Paulo. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo XXI.

Freire, Paulo. (1976). *La alfabetización y el "sueño posible"*. En: *Perspectivas*. Vol. VI N° 1. Santillana y editorial de la UNESCO.

Jäger, Siegfried y Jäger, Margret. (1993). *Aus der Mitte der Gesellschaft*. Duisburg: Diss.

Kant, Immanuel. (1991). *Pedagogía*. Madrid, Akal.

Lanceros, P. (1995). *Michel Foucault. La pregunta por el poder*. En: *Revista Estudios de Deusto*. Vol. 43/1.

Londoño Zapata, Oscar Iván. *El análisis crítico del discurso (ACD) Una perspectiva crítica de lectura en estudiantes universitarios*. Letralia. Tierra de Letras. (Letralia.com). Año XII. N° 170. Agosto 20 de 2007. Cagua, Venezuela. Jorge Gómez Jiménez (Editor).

Londoño Zapata, Oscar Iván. *El análisis crítico del discurso (ACD), una actitud de resistencia. Entrevista a Teun A. van Dijk*. En: *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*. Volumen 6, n° 1. Venezuela (2006). Adriana Bolívar (Editora).

Londoño Zapata, Oscar Iván. *Los estudios del discurso en Venezuela y América Latina. Un compromiso social, político y académico. Entrevista a la Dra. Adriana Bolívar*. (2007). En: *Revista Discurso & Sociedad* Vol. 1 (4) (www.dissoc.org). Teun A. van Dijk (Editor).

Londoño Zapata, Oscar Iván. *El discurso juvenil de los estudiantes. ¿Un atentado contra el buen uso del idioma?* Letralia. Tierra de Letras. (Letralia.com). Año XIII. N° 194. Septiembre de 2008. Cagua, Venezuela. Jorge Gómez Jiménez (Editor).

Londoño Zapata, Oscar Iván. *Teun A. van Dijk y los Estudios Críticos del Discurso (ECD) (Entrevista)*. (2008) En: *Revista Signos Lingüísticos* del Departamento de Filosofía de la

Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa, México. Signos Lingüísticos 5, Pág. 141-153.

López Upegui, Raúl. (1999). *Recordar a Michel Foucault. Colección Estudios Políticos. Universidad Pontificia Bolivariana. N° 10.*

Martín Rojo, Luisa y otras. (1998). *El análisis crítico del discurso: una mirada indisciplinada. En: Martín Rojo, Luisa y Whittaker, Rachel. Poder - Decir o El poder de los discursos. Madrid: Arrecife.*

Meyer, Michael. (2003). *Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En: Wodak, Ruth y Meyer, Michael. (Comps.) (2003). Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa.*

Pardo Abril, Neyla Graciela. (2001). *Análisis del Discurso: una lectura de la cultura. En: Lenguaje y Cognición. Universos Humanos. Bogotá: Ediciones Universidad de Salamanca. Instituto caro y Cuervo.*

Van Dijk, Teun A. (1983). *La ciencia del texto. Madrid: Paidós.*

Van Dijk, Teun A. (1985). *Handbook of discourse análisis. Vol.1. London Academic Press.*

Van Dijk, Teun A. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información. Barcelona: Paidós.*

Van Dijk, Teun A. (1990). *La ciencia del texto. Barcelona: Editorial Paidós.*

Van Dijk, Teun A. (1993). *Elite, discourse and racism. Newbury Park, CA: Sage.*

Van Dijk, Teun. A. (1994). *Conferencias. En: Cuadernos Maestría en Lingüística. Escuela de Ciencias del Lenguaje y Literatura. Universidad del Valle. Cali.*

Van Dijk, Teun. A. (2000). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa.*

Van Dijk, Teun A. (2000). *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: Introducción multidisciplinaria I. Barcelona: Editorial Gedisa.*

Van Dijk, Teun A. (2000). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria. Editorial Gedisa, Barcelona.*

Van Dijk, Teun A. y Antena Digital (2001). *El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. Antena Digital 1.*

Van Dijk, Teun A. (2003). *Ideología y discurso. Barcelona: Ariel Lingüística.*

Van Dijk, Teun A. (2003). *La multidisciplinarietà del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En: Wodak, Ruth y Meyer, Michael. (Comps.) (2003). Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa.*

Van Dijk, Teun A. (2004). *Discurso y Dominación. 25 años de Análisis Crítico del Discurso. En: Grandes conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.*

Veyne, Paul. (1984). *Foucault revolución a la historia. En: ¿Cómo se escribe la historia? Madrid: Alianza Editorial.*

Voloshinov, Valentin Nikólaievich. (1998). *El marxismo y la filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Alianza Editorial.

Wodak, Ruth. (2003). *De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos*. En: Wodak, Ruth., y Meyer, Michael. (Comps.) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Wodak, Ruth y Meyer, Michael. (Comps.) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

