

# GOBERNADOS Y/O ESCOLARIZADOS<sup>1</sup>

Alberto Martínez Boom<sup>2</sup>

La educación se ha vuelto una necesidad común incuestionable. Los movimientos sociales y las familias demandan educación y ven en ella la materialización de la movilidad social y la expresión de sus utopías. Los individuos aceptan la educación como el signo de su propio deseo y validan su intervención como criterio legítimo de diferenciación<sup>3</sup>. Pocos por no decir ningún sector social reclaman para sí la no escolarización.

Luego de la posguerra y con algunas fluctuaciones, la educación ha gozado de tanto prestigio que interrogarla resulta, por lo menos, inadecuado. A pesar de ello, la educación no es un asunto incuestionable, mucho menos cuando se busca articularla con el poder. Anunciar las relaciones de la educación con el poder interroga por las repercusiones políticas de un proyecto ampliamente debatido y consensuado. Resulta entonces pertinente preguntar: ¿Cuáles son las relaciones de poder que actúan en la educación hoy? ¿Qué efectos, tensiones y fracturas produce? ¿Dónde adquieren la forma actual los procesos de escolarización y que tipo de articulación tienen con la escuela y con los aprendizajes?

Voy a trabajar estas interrogaciones a partir de mis propias investigaciones que se inscriben en la tradición de pensamiento del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, una historia que opta por un análisis de detalles, relaciones y prácticas. Enfatizamos las prácticas porque son ellas las que atraviesan el saber, el poder y los sujetos.<sup>4</sup> Hago historia al modo arqueológico de formas de enunciación y de visibilidad, que me llevan a señalar tres diferencias con otros análisis históricos: lo visible no se refiere a la estructura, lo decible no son las ideas, y la relación de ambas no pasa por abordar a los actores educativos.

Leyendo a Deleuze encontramos dos órdenes analíticos de formación del saber: lo visible y lo decible<sup>5</sup>. Cada uno de ellos susceptible de segmentación en términos de forma y sustancia. Enfatizo la disyunción porque permite advertir que las reglas de formación de lo visible y de lo enunciable no concuerdan. No hay isomorfismo entre escuela y educación, ni entre escolarización y educación, tampoco entre educación y sistema educativo.

La forma de lo visible es la escuela, las instituciones educativas y el sistema educativo. La sustancia de lo visible corresponde a los escolares y al cuerpo del enseñante. La forma de la

---

<sup>1</sup> Conferencia en la 35ª ISCHE. Education and power. Riga (Latvia) 21-24 agosto 2013.

<sup>2</sup> Website: [www.albertomartinezboom.com](http://www.albertomartinezboom.com), e-mail: [almarboom@yahoo.com](mailto:almarboom@yahoo.com).

<sup>3</sup> Según el Banco Mundial el 107% de la población mundial ingresa a la educación primaria, corresponde a 193 Estados. El 71% de la población global ingresa al sector secundario, consolidándose una tasa de alfabetización entre la población joven para el año 2010 del 90%.

<sup>4</sup> Ver: Alberto Martínez Boom, *Verdades y mentiras sobre la escuela* (IDEP: Bogotá, 2012). *Memorias de la escuela pública. Expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela, 1774-1821* (UIS: Bucaramanga, 2011). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial* (Socolpe: Bogotá, 1999). *Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750-1820* (Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá, 1986). *Maestro y la instrucción pública en el Nuevo Reino de Granada: 1767-1809* (Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá, 1981).

<sup>5</sup> Lo visible y lo enunciable son los a priori de una formación histórica. Gilles Deleuze, *El saber. Curso sobre Foucault* (Cactus: Buenos Aires, 2013), 38.

expresión serían los discursos sobre la educación, y la pedagogía que incluyen a su vez, la opinión pública en materia educativa y de quienes hablan como expertos; la sustancia de la expresión es lo que parece quedar por fuera de dispositivo: analfabetas, marginales, infancias vulnerables, excluidos.

La utilidad metodológica de esta distribución señala que la escuela como espacio visible no se confunde con los discursos que hablan de ella, la escuela no estaba en el horizonte del discurso de la educación o también que los discursos de la pedagogía no coinciden con la escuela como lugar, o que el discurso ilustrado no alude precisamente a la escuela sino casi siempre a la educación como utopía –una imagen de la sociedad construida por la filosofía de las luces fundada en la afirmación del valor universal de la cosmovisión racionalista del mundo y de los individuos en ella, a través de una educación que se asume como empresa emancipatoria en la que se determina como finalidad primera la formación de hombres racionales, útiles y virtuosos–.

Podemos entonces decir que las dos formas del saber: lo visible y lo enunciable se entrelazan –así no tengan nada en común– por los efectos que sobre uno y otro ejerce el poder. Tres coordenadas integran mi esquema: coordenada uno, lo visible; coordenada dos: lo enunciable y coordenada tres, el poder. Las dos primeras son formales, la última es informal, “la dimensión informal de las relaciones de fuerzas por oposición a la dimensión formada de las relaciones de formas”<sup>6</sup>.

No hay isomorfismo entre la escuela y escolarización como visibilidad y lo enunciado por el discurso educativo. El discurso de la educación es el determinante, o mejor, prima sobre la institución y su proceso expansivo. Hay captura mutua entre la escuela y los discursos de la educación y la pedagogía, de lo visible a lo enunciable y de lo enunciable a lo visible. Captura significa que se cruzan, entrelazan, reproducen, incluso se naturalizan históricamente.

Los análisis generales sobre el poder tienden a quedar atrapados en las lógicas de la contradicción, en los esquemas de dominación, en el señalamiento de determinismos (estatales, económicos, legales) que dificultan la lectura de formas de poder menos evidentes y por tanto, más sutiles y eficaces. En este sentido la pregunta no se ubicaría en el orden del significado del poder sino más bien en el modo como funcionan las relaciones de fuerzas que intervienen en la constitución de ese proceso social llamado educación. Los efectos de poder y las contingencias de los asuntos educativos se describen mucho mejor en la singularidad y multiplicidad.

Si las relaciones de poder no se limitan a la dominación significa que existe un espectro de libertad capaz de generar deseos y suplir necesidades de diverso tipo –por ejemplo, ser escolarizado para poder acceder a un empleo y vivir en una sociedad global-. Dichas relaciones agencian disposiciones, maniobras, tácticas, técnicas y funcionamientos de diverso calado: disciplinarios, poblacionales y de seguridad. En lugar de incurrir en una analítica general del poder interesa racionalizar sus efectos en términos de gobierno de las

---

<sup>6</sup> Gilles Deleuze, *El saber. Curso sobre Foucault* (Cactus: Buenos Aires, 2013), 253.

conductas, gestión de la vida y otras modulaciones que tienen relación con el funcionamiento de la mente y del cerebro<sup>7</sup>

Las relaciones de la educación con el poder son discretas y no abstractas, sus reglas de producción conforman una dinámica de la experiencia posible: poder sobre los niños, poder sobre los maestros, poder que ejercen los currículos, poder sobre los sistemas, poder en su forma jurídica y sobretodo en sus coacciones extrajurídicas. La receptividad y la espontaneidad de las relaciones de poder convierten a la escuela y la escolarización en la máquina de normalización más aceptable y más general en nuestras sociedades. La inmanencia de las relaciones de poder muestra cómo la educación es un fenómeno productivo, nunca es pasiva o simplemente receptiva, por el contrario modela y reordena formas de gobierno que no se confunden con el gobierno del Estado, así podamos nombrarla como gubernamentalidad de lo escolar.

La educación cuando es pensada como generalidad alude a un fenómeno atemporal, universal, invariante y bastante ideal; pensar los problemas acudiendo a la educación oculta sus aristas bajo el manto de lo constante, lo incambiable, de una línea de tiempo que suele conectar la academia de Platón con la escuela actual, cuando en realidad no es posible semejante pegamento; por el contrario analizar la escuela pública y la escolarización exige una historicidad más próxima y menos trascendental. Desde esta finura analítica y documental podemos distinguir dos procesos diferenciados, de un lado están las relaciones de poder y del otro, las instituciones que operan como agentes de estratificación e integración de fuerzas.

Este análisis supone un desplazamiento que se podría sintetizar así: en lugar de abordar la educación como tema general les propongo pensar, releer y detenernos en tres de sus formas específicas: la escuela pública, los procesos de escolarización y las sociedades contemporáneas de autoaprendizaje y evaluación. Tres momentos analíticos específicos, contingentes, ligados a lo político y sus efectos.

### **Escuela pública y vida en policía**

Entiendo la escuela como una forma. Una forma que no tiene en principio ninguna orientación, ni propósito definido a no ser que la fuerza que se apropie de ella, le marque orientación, le establezca fines y delimite su función. En mis investigaciones encuentro unos documentos denominados “planes de escuela”<sup>8</sup> que evidencian el establecimiento de la escuela pública de primeras letras como un lugar diferente a otros espacios: la iglesia, la

---

<sup>7</sup> Habría un desplazamiento que iría de la acción sobre el individuo a la acción sobre las poblaciones y llegaría hasta la acción sobre las acciones posibles. Es decir que el poder se ejerce primero como poder directo, luego como poder mediato y más actualmente como poder indirecto.

<sup>8</sup> Los planes de escuela –contenidos en un expediente– evidencian la compleja relación entre los poderes civiles y eclesiásticos en el establecimiento y la administración de la enseñanza de las primeras letras. Los planes hablaban de: cómo agrupar niños pobres, cómo hacer el contrato de aprendizaje, qué se les ponía a hacer, en qué lugar sentarse, a qué horas iban a misa, a qué horas descansaban, de que fecha a que fecha debían asistir a ese lugar, qué tenían que llevar, con cuanto se podía pagar lo que un sujeto misterioso hacía, cómo se debían ordenar, dónde se debían inscribir, ante quien se oponían esos sujetos públicos, qué preguntas se les hacían, para qué servía el título, las indicaciones de cómo tomar la pluma, etc.

casa, el taller y el hospicio. Esta escuela de la que hablan los planes, surge a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, no es la escuela parroquial, no es la escuela conventual, tampoco podemos asociarla a la enseñanza clandestina ni a la doméstica, tampoco a la escuela doctrinal. Su aparición es el resultado del cruce de varias líneas de fuerza: la pobreza, las prácticas de policía, la figura del niño y la utilidad pública.

Lo que se configura con la escuela fueron un conjunto de prácticas y discursos nuevos y discontinuos que no aspiraban a producir ni a desencadenar grandes sucesos. Esta advertencia es importante, pues ciertamente el poder ha rodeado de solemnidad algunos acontecimientos que legitima para que puedan ser historiados. Aquellos que están por fuera de esa categoría se les invisibiliza –incluso se les saca de la historia–, denominándoseles como cotidianos, grises, nimios o triviales, sin tener en cuenta que son eslabones en el orden del poder. Se trata por tanto de fuerzas que se ponen en ejercicio en una función no asociable sólo a la represión<sup>9</sup> sino mejor a disciplinar, es decir: preparar, producir y que tiene la particularidad de afectar a otras fuerzas existentes conforme a criterios activos: utilidad, incitación y creación que actúan directamente sobre los individuos. Como forma inédita, singular y única, la escuela efectúa su propia actualización.

Enfatizo que la escuela no surge como un hecho educativo sino como un acontecimiento moral y político, no la instaura un autor ni la fuerza de la ley: no es Juan Luís Vives ni Comenio sus padres y fundadores, ni ningún código jurídico, sino que los discursos de estos y otros pensadores encuentran uso y cabida en aquel lugar y tiempo posterior en el que el cruce azaroso de un grupo de fuerzas posibilitaron su objetivación.

**Cruce de la infancia con pobreza y vida en policía (disciplina):** Con la escuela pública aparece una nueva regularidad cuyo propósito es recoger niños pobres disponiéndolos en ocupaciones y oficios con los cuales se pretende desterrar sus “libres costumbres”, corregirlos para enseñarlos a vivir en obediencia.<sup>10</sup> Como lugar de recogimiento, la escuela pública, regula las prácticas para crear hábitos en los individuos, prácticas que pasan por describir minucias del espacio y del tiempo escolar<sup>11</sup>, la geometrización del cuerpo infantil,

---

<sup>9</sup> Más que encerrar lo que prima en la escuela son sus efectos afirmativos de hacer y dejar ver. Son acciones de la escuela la ordenación en el tiempo, la distribución en el espacio, la articulación de acciones capaces de constituir una fuerza productiva cuyo efecto es superior a la suma de las fuerzas que las componen. Gilles Deleuze, *Foucault*. (Paidós: Barcelona, 1987), 100.

<sup>10</sup> De esta forma, avizoramos a la escuela entre las instituciones que promovieron la asistencia social a lo largo del siglo XVIII (como las Sociedades Económicas y Patrióticas o las Juntas de Beneficencia), con el propósito de evitar el vagabundeo de los niños, así como formarlos en oficios útiles para la sociedad. Cándido Ruiz y Irene Palacio, *Pauperismo y educación, siglos XVIII y XIX. Apuntes para una historia de la educación social en España* (Universidad de Valencia: Valencia, 1995). La escuela que nació para los pobres, sin que ellos la pidieran o la quisieran, luego se generalizó para todos los sectores sociales, y ahora es demandada como derecho por esos mismos sectores sociales.

<sup>11</sup> La formación física se llevó a cabo por dos vías: el castigo corporal, que se prescribió con cierta moderación y la segunda, mediante ejercicios físicos rutinarios destinados al cumplimiento de las diferentes actividades sociales. Ambas formas estuvieron encaminadas a infundir en el niño el control mental y espiritual sobre su cuerpo, pues se consideraba que a través de éste podían aflorar o manifestarse todos los pecados y asimismo corromperse.

la insistencia en su quietud y obediencia como derroteros de una escolarización que puede ser entendida y asociada a una ortopedia moral<sup>12</sup>.

Pertenecer y estar dentro sólo son sinónimos en la lógica del encierro: pertenecer al conjunto de los niños es estar encerrado en la escuela; igual que pertenecer a un conjunto cualquiera es estar congregados en un espacio institucional específico. Del tipo de relaciones de poder se derivan las instituciones y no al contrario. Las funciones de normalización y disciplinamiento son las que dan contenido a la forma creando el aula, los espacios del recreo, el estilo de los asientos y otros contenidos que estuvieron vigentes hasta hace relativamente poco tiempo.

Lo anterior aplicado a procesos de regularidades colectivas instala mecanismos y técnicas para el gobierno de la población. Habría que precisar como población proviene de pobladores pero es un concepto irreductible a la suma de ellos o a cualquier conjunto de individuos geográficamente localizados, como concepto indica y señala la aparición de algo nuevo que se expresa como regularidad<sup>13</sup>. Hoy sabemos que la escuela no nació para ilustrar sino para disciplinar, que la escolarización no es el resultado evolutivo de una práctica educativa anterior, que los primeros objetos de saber en la escuela pública no fueron las bellas letras sino la vida en policía, la utilidad pública y la moralización social, en fin, que pensar las relaciones en perspectiva histórica significa articular unas dinámicas que comprometen poderes, instituciones, sujetos y discursos que introducen variaciones significativas al análisis.<sup>14</sup>

**Cruce policía con utilidad pública:** El discurso de la utilidad pública y la configuración de la población como problema de gobierno, fueron determinantes en la delimitación de la naturaleza de la institución escolar y sus funciones. La cual aparece de esta forma como un derecho del príncipe, como el escenario que vuelve normal y homogéneo a los individuos,

---

<sup>12</sup> Los manuales, cartillas y planes de escuela de primeras letras estuvieron encaminados a instruir al menor partiendo del principio de quietud del cuerpo y una vez conseguido éste, podía impartirse el disciplinamiento de los menores en los tres órdenes: espiritual, mental y corporal. Cabe mencionar entre muchos otros: Juan Claudio Aznar de Polanco, *Arte nuevo de escribir por preceptos geométricos y reglas matemáticas* (Manuel Ruiz de Murga: Madrid, 1719); Torquato Torio de la Riva y Herrero, *Arte de escribir por reglas y por muestras según la doctrina de los mejores autores* (Imprenta de la viuda de don Joaquín Ibarra: Madrid, 1762); Pedro Díaz Morante, *Nueva arte de escribir inventada por el maestro Pedro Díaz Morante* (Librería de Antonio de Sancha: Madrid, 1776); Phelipe Scio de San Miguel, *Método uniforme para las escuelas de cartilla, deletrear, leer, escribir, aritmética, gramática castellana, y ejercicios de Doctrina Cristiana, cómo se practica por los padres de las escuelas pías* (Imprenta de Pedro Marín: Madrid, 1780); Francisco Xavier de Santiago Palomares, *El maestro de leer. Conversaciones ortológicas y nuevas cartillas para la verdadera uniforme enseñanza de las primeras letras* (Librería de Antonio de Sancha: Madrid, 1786).

<sup>13</sup> La población es algo, un dato, una regularidad que emerge y sobre la cual se hace necesario su gobierno: “los hombres en todos los tiempos y en todos los países son unos mismos en cuanto a aptitud y costumbre; y consiste asimismo en gran parte en el gobierno el aumento de la población: sobre todo, el aumento político, esto es, que un hombre valga por diez para todos los fines políticos del Estado, esto pende del buen gobierno”. Bernard Ward, *Proyecto económico en que se proponen varias providencias dirigidas a promover los intereses de España, con los medios y fondos necesarios para su planificación* (Joaquín Ibarra: Madrid, 1782), 212-213.

<sup>14</sup> La prolongación de contenidos en la escuela tiene como propósito la instalación de hábitos en los cuerpos. Hábitos de los que resultada difícil desprenderse. Una serie de ejercicios que pasan por la vigilancia minuciosa de cada alumno, transformación sutil que encarna un valor antes inexistente, un bricolaje de técnicas disciplinarias y de tácticas pastorales.

como la factoría por excelencia de los “buenos cristianos y buenos vasallos”, en suma, como una de las formas de las que se vale el gobierno para disponer a la masa de tal suerte que se haga gobernable, es decir, como *el principal ramo de la policía*. Este surgimiento azaroso irá convirtiendo a la escuela –mucho después de su aparición– en una institución necesaria, normalizadora y útil. Ella es un lugar donde se ve pero también un lugar que hace ver. Espacio de visibilidad, o mejor, régimen de luminosidad, una arquitectura que dispone visibilidades, deja ver al escolar y al enseñante. Dicha distribución de luz y sombras muestra al ojo prácticas de vida en policía que se ejercen sobre cuerpos doblemente adjetivados: de infantiles y de pobres. El régimen de lo visible permite argumentar que la escuela no nació para educar o para enseñar. La escuela pública proviene de la policía, y en muy poca medida de la pedagogía o de los discursos ilustrados como suele afirmarse. Se trata entonces de la escuela pública de primeras letras y subrayamos aquí pública. Así, su carácter lo podemos definir como eminentemente público, no porque fuera gratuita o financiada por el Estado, sino porque éste reclama como derecho suyo su establecimiento, la definición de sus límites y sus aplicaciones. Un lugar que unifica lo que antes estaba disperso: letras, escritura, canto, cuentas, manualidades a través de una sola experiencia: la vida en policía.

La policía se constituyó en una *tecnología política* de primer orden, definida como “el principio paliativo de la miseria, el conjuro de la pereza y la salvaguarda del orden y del bien del Estado, el acatamiento de los preceptos y los recursos de policía, particularmente de los gremios y los oficios, impedirían el ocio y desaplicación y romperían la cadena de vicios y miserias transferidos de padres a hijos”<sup>15</sup>. El ejercicio de la policía devino en un fenómeno estratégico para el gobierno de la población, a tal punto que la vida en policía era condición para la prosperidad y sinónimo de civilidad. En un principio no se piensa como un saber en sí mismo, aunque las prácticas de policía sean el germen del saber pedagógico. Esta forma de hacer ilustra claramente la conexión que existe entre la instauración de prácticas de policía que luego devinieron en enseñanza de primeras letras.

En diálogo con Hunter, la escuela moderna surge “a partir de la interacción imprevista de dos sistemas diferentes de problematizar y gobernar la vida, principalmente, a través de cambios en las prácticas disciplinares y en los procedimientos administrativos, en las disposiciones de espacio y de personas, en la inspección de las instituciones en el macronivel, y en la vigilancia de las almas en el micronivel”<sup>16</sup>. Más que mirarlo al modo micro y macro interesa mostrar que lo que confluye son prácticas propias de la disciplina escolar y decisiones políticas del nivel gubernamental. Prácticas en doble dirección que dotan la escuela de funcionalidad al convertir lo múltiple en unidad, formando por ejemplo, lo común: la unidad de lengua, religión y método; y de la misma manera, definen parámetros de comportamiento individual para las poblaciones con miras a la conformación de una sola nación. Lo que se consigue gradualmente es la normalización estandarizada de los alumnos en la escuela mediante un proceso silencioso y detallado de prácticas

---

<sup>15</sup> Pedro Rodríguez de Campomanes, Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento (Editora Nacional: Madrid, 1978), 171-174.

<sup>16</sup> Ian Hunter, *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica* (Pomares Corredor: Barcelona, 1998).

habituales en cada escolar de modo que queda individualizado por su desviación respecto de lo normal.<sup>17</sup>

### **Escolarización. Poder disciplinario y biopolítica**

Lo primero a destacar es que la escolarización es una actividad humana bastante reciente, poco más de dos siglos<sup>18</sup>. Los Estados se van a encargar de acelerar el paso de la educación corporativa hacia una nueva figura que va a conocerse como “razón de Estado”<sup>19</sup> y que en términos políticos va a expresarse como escolarización como meta de las sociedades contemporáneas ha tendido a su generalización y univervalización. Su historia resulta próxima al momento de aparición de la escuela pública pero no se confunden ni se reduce a ella, es una cuestión más abarcante e incorpora prácticas de gobierno de las conductas, en una doble acepción: cómo dirigir las conductas de los demás y cómo gobernarse a sí mismo.

La escolarización ata los territorios, los integra, los codifica<sup>20</sup>, los regula en términos de saber y poder. Pienso la escolarización como un dispositivo de análisis que nos permite examinar la trama compleja de elementos que constituyen los problemas educativos recientes. Un dispositivo<sup>21</sup> es precisamente un orden, una cartografía que funciona también como racionalidad. Problemático la escolarización como dispositivo porque permite ver un proceso tensionado, cambiante, capaz de conectar la escuela con la situación de la educación actual, con el sistema educativo y con las políticas, en fin, los límites y las posibilidades de la escolarización cuando se ha extendido a los niveles que hoy conocemos.

Es necesario advertir que una sociedad escolarizada no es equivalente a una sociedad educada y que desde el inicio de esta configuración homogenizante y civilizatoria, fueron quedando fisuras y vacíos en los sentidos de la escolarización que no son comprensibles, ni coherentes, y por tanto es evidente que algo le falta a los análisis. Desideologizar las relaciones de la educación con el poder significa someter a análisis histórico y práctico tanto a las vertientes conservadoras como a las vertientes críticas de la educación.

---

<sup>17</sup> Hasta la aparición de la escuela moderna no existía un espacio donde se pudiera congregarse y observar a los niños de la misma edad, “todos juntos, aprendiendo y haciendo cosas, y viendo los ínfimos grados de diferencia entre uno y otro, y menos aún se ha visto un espacio que convierta esa desviación en identidad, individualidad, personalidad. Se entiende que se requiere el dispositivo experimental para poder describir una normalidad. Así, las sociedades de vigilancia se pueden caracterizar como sociedades en las que se tiende a normalizar a los individuos en espacios de encierro”. Ignacio Lewkowicz y Cristina Corea, *La pedagogía del aburrido* (Paidós: Buenos Aires, 2004).

<sup>18</sup> El período de conformación de los sistemas educativos nacionales puede situarse entre 1870 y 1930 para la mayoría de los países de Europa, algunos de América y el Tercer Mundo después de la 2ª Guerra Mundial.

<sup>19</sup> Mariano Narodowski, “Educación escolar y crisis del Estado. Una nueva política educativa para un nuevo escenario”, In *Educación: ese acto político*, ed. Frigerio y Diker (Del Estante: Buenos Aires, 2005), 37-51.

<sup>20</sup> Axel Rivas, *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas* (Gránica: Barcelona, 2004), 17.

<sup>21</sup> En palabras de Deleuze los dispositivos tienen “como componentes líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerza, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fisura, de fractura que se entrecruzan y se mezclan [...] De esta circunstancia se desprenden dos importantes consecuencias para una filosofía de los dispositivos. La primera es el repudio de los universales [...] y [la segunda] cada dispositivo es también una multiplicidad”. Gilles Deleuze, “¿Qué es un dispositivo?” In *Michel Foucault, filósofo* (Gedisa: Barcelona, 1999), 155-163.

La escolarización forma parte de las tecnologías humanas de gobierno de las sociedades, en este sentido, escolarizar es asociable a gobernar, lo que supone prácticas permanentes de inclusión las cuales hacen más fácil y más económico gobernar a poblaciones escolarizadas que a las que no lo están. Nadie mejor que el Estado para garantizar unidad de métodos, criterios y contenidos en la organización de la nación. El Estado era funcional a la escuela y viceversa, gracias a esta forma compleja a partir de la cual se constituyen los sistemas educativos<sup>22</sup>. Por supuesto, para que el Estado se apropiara de la escuela se necesitó un largo proceso de confrontaciones entre el poder moral y el poder civil, en particular la manera como el Estado le disputó la función educadora a la Iglesia que la había detentado siglos atrás proceso que implicó no pocas confrontaciones<sup>23</sup>.

Es con la escuela diferencial y unificada con la que se inician los procesos de escolarización. Si bien el Estado contribuye a la formación de la escuela, la aparición de ésta es un punto nodal en la aparición del Estado. Una sola lengua, una sola fe, una idea de unidad nacional, a partir de un solo método, con lo que se configura la individualización de un saber. La expresión de esta unidad pasa por una triple totalización discursiva: *todos en la escuela*, que vista con más detalle se traduciría en *todos en la misma escuela*, susceptible de sofisticación final, *todos aprendiendo lo mismo*, es decir, aprendiendo a vivir en policía.

Ahora bien, la forma escuela, con sus límites y posibilidades se mantuvo más o menos referida a su propia dinámica hasta que acontece el desbloqueo de la escolarización. El desbloqueo se puede explicar así: a finales de la década del cuarenta del siglo XX se dan toda una suerte de eventos y acciones que pondrán en discusión elementos similares en varios países latinoamericanos, elementos que no se explican desde su carácter nacional, ni corresponden a aspectos ideológicos, ni se refieren a decisiones gubernamentales propias de cada país, sino que se presentan como tendencias generales orientadas a reordenar la educación, lo que se conoce como “sistema mundo”<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> Por sistema habría que comprender no un conjunto de reglas mutuamente acordadas, sino un conjunto de operaciones realizadas fácticamente que en cuanto actuaciones sociales produce comunicación, el hombre es el entorno de lo social porque la sociedad no se compone de hombres sino de comunicaciones (Luhmann). El sistema educativo no es copia, no es imagen, no es representación ya que para la teoría de sistemas es irrelevante la afirmación o negación de la entidad real del sistema, existe como un conjunto de elementos interrelacionados cuya necesidad empírica es el movimiento permanente entre el sistema y su entorno. La noción de sistema educativo entra a jugar un nuevo papel en la manera de entender el orden educativo ya que hace alusión y pone en relación tanto al modelo organizativo como a los procesos y resultados estructurales.

<sup>23</sup> Los Estados nacionales se identifican por la importancia estratégica que se le da a la escuela y esta a su vez es elemento importante en la conformación del Estado, para que todo este proceso se lograra, tuvo que socavarse el localismo y homogeneizarse la vida social y cultural, y en ello, los sistemas de educación de masas tuvieron un papel protagónico. Thomas Popkewitz y Miguel Pereyra, *Modelos de poder y regulación social en pedagogía* (Pomares-Corredor: Barcelona, 1994).

<sup>24</sup> Entre las identificadas como condiciones comunes a los países del Tercer Mundo sobresalen preocupaciones acerca del analfabetismo, el ausentismo escolar, la desigualdad, y sobre todo la exclusión de amplios grupos de población. Respecto del analfabetismo, se gestan procesos de generalización de la educación primaria gratuita en los países del Tercer Mundo.

El proceso de escolarización se ha dado entonces en un doble sentido: horizontal y vertical<sup>25</sup>. La escuela creció en sentido horizontal en la medida en que amplió, en forma significativa, su cubrimiento (en Asia y América Latina entre 1950 a 1970, la población escolar, aumentó el equivalente a todo un siglo). No sólo multiplicó la población escolar, sino también sus recursos financieros y su equipamiento. Esta tendencia abarcadora de la escolarización también habría de llegar a las comunidades más remotas (marginados, especiales, indígenas, entre otros). En sentido vertical, la escolarización expansiva va a incorporar en su dinámica nuevas edades y niveles (el preescolar, la educación de adultos, la educación posgradual), cuyos efectos señalan procesos de selección, jerarquización y diferenciación que no se oponen a la masificación general.

Esta tendencia expansiva se impulsó mediante la puesta en marcha de un proceso modernizador y reformista que supuso la incorporación de categorías y principios del mundo económico al campo educativo<sup>26</sup>. En síntesis, tres componentes intervienen en este tránsito que nombro como desbloqueo de la escolarización: ataque al analfabetismo, consolidación del sistema educativo y su expresión institucional como reforma educativa<sup>27</sup>.

El éxito de la escolarización fue tal que supera con creces sus propios ideales. Éxito que se debe a su capacidad de actualización. Actualizar como racionalizar son ejercicios políticos que afectan tanto a las prácticas de totalización estatal como a la individualización moral de los sujetos. La actualización de este dispositivo de alianza ha pasado mínimamente por tres momentos, en un principio la promesa filosófico-política: ¡entregame tu hijo, yo te devuelvo un ciudadano! (alianza por la ciudadanía), un segundo momento donde la mira de conexión se coloca en un hombre productivo (alianza por el desarrollo), y su versión más reciente que aspira a resolver los problemas de equidad social y de marginalidad a través del valor superlativo del aprendizaje para todos (alianza por la justicia).

Estado, nación y escuela pública convergen en una triada de poder insospechada, incluso incalculada, profundamente ligada al desarrollo de un nuevo tipo de sociedad que puede ser nombrada como sociedad capitalista, dirigida hacia la meta de una colectividad más eficaz, más racional, más productiva, para la cual se exigía focalizar energías en los individuos y en la población en su conjunto. Fue menester entonces una vigilancia precisa y concreta sobre todos y cada uno de los individuos<sup>28</sup>, circunstancia que liga la escolarización de los individuos a un orden que va a devenir en necesidad sin que lo haya sido en sus inicios.

---

<sup>25</sup> Alberto Martínez Boom, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina* (Anthropos: Barcelona, 2004).

<sup>26</sup> El enfoque según el cual el desarrollo económico estaría en función directa del desarrollo educativo hizo que las discusiones giraran alrededor de técnicas específicas de planificación, administración de los recursos humanos y desarrollo integral de la sociedad.

<sup>27</sup> Incluir a los adultos a la escolarización social se hizo una política común, cuya lógica da cuenta de otros procesos inclusivos: de trabajadores, nuevas infancias, etnias, anormales, todas las diversas poblaciones. Incluir significa identificar la exclusión como la cuestión central a resolver y para ello se hizo necesario lograr un eco a corto y medio plazo dentro de las respuestas que cada país organiza, traducéndose, por lo general, en declaraciones de derechos o en acuerdos políticos que señalan metas puntuales.

<sup>28</sup> En la sociedad feudal nadie se preocupaba por lo que hacían los individuos, el poder político era indiferente a ellos. Lo que existía a los ojos del señor feudal era su tierra, era su aldea, era los habitantes de su aldea, era como mucho las familias, pero los individuos en concreto, no caían bajo el ojo del poder. Michel Foucault, *El poder, una bestia magnífica* (Siglo XXI: Buenos Aires, 2012).

En esta síntesis, bastante apretada, ronda la curiosidad de llegar a la siguiente pregunta: ¿qué pasa con la escolarización ligada a la escuela si la vemos ahora reorganizando la educación como objeto de la política? Como dispositivo, la escolarización esclarece el marco donde se constituye su práctica moderna, es decir, el lugar donde prolifera el discurso en torno a la importancia de la educación y que tendría en principio cuatro grandes direcciones estratégicas: 1) la instrucción de todas las poblaciones posibles, objeto de intensificación, diferenciación y ordenamiento desde sus comportamientos, competencias e intercambios que afecta la memoria y el lenguaje; 2) la definición ya no de un cuerpo del enseñante, sino de una función docente ampliada que traspasa los límites de la escuela, está en el aula pero sobretodo está extendida por fuera de sus muros, y sometida a procesos de visibilización y control; 3) su puesta en escena como acontecimiento público, entendido esta vez como opinión pública, es decir, lo público como la opinión de dichas poblaciones y 4) la diferenciación entre los incluidos y los excluidos socialmente en la escolarización.

Entiendo por escolarización: Primero, una heterogeneidad de instituciones, procedimientos, reflexiones, prácticas y tácticas que tienen por blanco la producción de sociedad escolarizada. Segundo, un dispositivo de distribución, producción y reorganización de la población, en la que ésta se dispone en términos de generación de sujetos dotados de habilidades, competencias, etc. Tercero, el cruce de líneas de fuerza que permite comprender los fenómenos de la educación y de su crisis en doble dirección: hacia arriba, porque es la sociedad la que demanda más educación, y hacia abajo, ya que la generación de necesidades educativas afecta todos los ámbitos de lo social. Por último, la proliferación de formas y modos educativos –la escuela, los ambientes de aprendizaje, la función docente, las ciudades educadoras, la cooperación entre cerebros, los entornos virtuales–, entendidos como un continuum que construye aparatos de gobierno y circula como opinión pública, formas heterogéneas que no son contradictorias, sino complementarias.

La escuela ya no es el lugar de encierro que era antaño, las circunstancias espacio temporales que constituían su adentro y su afuera se han modificado. También la cuestión de su saber se ha complejizado muchísimo, en síntesis, lo que nació para darle forma a la unidad, hoy se encuentra abocado a lo heterogéneo, a la multiplicidad. Como forma gubernativa la escolarización es una sofisticada técnica de control de la sociedad que no excluye la disciplina y que pasa por su regularización –sabe cuántos son, donde están, qué necesitan, quienes faltan, los estudia, los cuenta, busca incluirlos. El hecho de que se haya convertido en un campo estratégico tan decisivo pone a la escolarización en el centro de la cuestión del poder. En la escolarización importan tanto los escolarizados como los que no están. La escolarización es el triunfo social del afán por la educación. No es una opción es una condición de nuestras sociedades.

Tampoco hay que tomar la escuela como aquello que debería haber sido y no fue, o lamentar la falta de coherencia entre lo que prometió y lo que ahora tenemos, mucho menos proponer alternativas para evitar su supuesta decadencia o anhelar su recuperación. Creo que no se trata de buscar la naturaleza esencial de la escuela o definir un nuevo sentido a la escolarización, o re-semantizar sus contenidos para dotarlos de nuevos propósitos.

**Sociedad del autoaprendizaje, gestión y evaluación**

Hoy, la forma del contenido (la escuela y la escolarización) y su sustancia (maestros, alumnos, directivos, padres) son atravesados por otro tipo de marcas en las que el propósito central ya no es propiciar reglas para el disciplinamiento de los individuos; sino que se genera un clima de anomia que impide la producción de algún tipo de ordenamiento<sup>29</sup>. Eso no supone la supresión de la escuela, por el contrario, a ella se le destina un lugar en relación con aprendizajes que se articulan a la adquisición de conocimientos e instrumentos que abren la posibilidad a un sinnúmero de competencias adaptativas a los nuevos tiempos. La escuela pasaría así a convertirse en uno más de los ambientes de aprendizaje.

Por más que existe una enorme demanda sobre la escuela, sería un error pensar que sigue vigente su función instituyente de subjetividad porque la sociedad sigue demandando algo a las escuelas aunque estas demandas sean de otra índole. Algo se conserva del mito de la escuela y desde luego sigue vinculada a ciertas nociones que no obstante poseer otro valor se sigue nombrando de igual manera. En todo caso goza hoy de una amplia opinión pública que la hace demandable.

Entre la disciplina que individualiza y la escolarización que masifica y totaliza, el autoaprendizaje actual parece volver sobre el individuo pero su acoplamiento se hará de otra manera: “ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites [...] debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio”. Para lograrlo la educación se estructura en cuatro aprendizajes básicos que se publicitan como los pilares del conocimiento en el siglo XXI.

Entre aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, la máquina educativa gana en movimiento, eficacia y sinergia competitiva, sus efectos se expresan bajo los términos de nuevos atributos: adaptabilidad, comunicación compleja, solución de problemas no rutinarios, pensamiento sistémico, habilidades sociales, innovación y reflexión. Atrás quedó una idea de aprendizaje que era asociable a calificación de resultados; el nuevo aprendizaje comporta acciones, procesos y no simplemente resultados puntuales.

Aprender a aprender se convierte en un dispositivo de enganche entre la educación y la vida de difícil diagnóstico y al que no suele criticarse ya que resulta muy atractiva. La sutilidad discursiva y técnica del autoaprendizaje ordena un vínculo con el individuo que hacen secundarios los antiguos nexos de la educación con la familia y con el Estado. Los límites de lo institucional se resquebrajan y sus nuevas circunstancias se multiplican en una cada vez más necesaria visión ampliada de la educación donde las “necesidades básicas de aprendizaje” pasan a definirse como punto central de la agenda política.

---

<sup>29</sup> En la sociedad de vigilancia la subjetividad se produce en instituciones que encierran una población homogénea y construye el tipo de subjetividad pertinente para ese segmento social. La producción y reproducción de ciudadanos era tarea de las instituciones disciplinarias que hoy podemos identificar en proceso de agotamiento.

El aprendizaje recompone el paisaje, las relaciones, los sujetos y las velocidades de la propia escolarización llegando a darle a la sociedad actual el nominativo de “sociedades de aprendizaje”. Esta característica hace que el tiempo prime sobre el espacio con lo cual aquellos mecanismos o técnicas que garanticen aceleración y propagación a gran escala van a definir un papel fundamental para las tecnologías de la velocidad. El primer atributo del autoaprendizaje es que se inscribe en la línea del tiempo. El espacio se subordina ahora al tiempo lo que significa que se gana en fugacidad, flexibilidad, inestabilidad, virtualidad, flujos, redes y anticipación, lo que antes conformaba un mundo social general ahora prolifera en muchos mundos posibles. El autoaprendizaje no sería una adquisición sino un acto, una acción anticipada que se actualiza en el cerebro. Esa variación en sus condiciones de posibilidad engloba y complejiza sus modos e instrumentos, a saber: tecnologías de la velocidad, técnicas de la transmisión, tecnologías de acción a distancia.

Desde esta premisa, el antiguo maestro se reconfigura hoy como función docente condicionada al aprendizaje de los otros y de sí mismo, a través de un rol que es al tiempo orientador, motivador, evaluador y gestor. Cualquiera puede ocupar la función del docente, que puede ser a distancia, no se limita a un espacio cerrado y no depende de un *hodos* específico, sino de una labor a cumplirse garantizada mediante procesos de regulación propios de la cognición, la planeación y la evaluación.

Esa individualidad del autoaprendizaje tiene derivaciones económicas y políticas que grosso modo podemos caracterizar así:

1. La escolarización que antes se registraba en términos de ingreso, retención y calificación, con la nueva modulación supone la incorporación a un contínuum, donde los propios individuos se auto retienen, y en lugar de calificarlos importan sus múltiples competencias<sup>30</sup>.
2. El autoaprendizaje es una apuesta por lo latente, en cada hombre existe una facultad creativa virtual que es susceptible de ser acumulada en términos de opinión pública e inteligencia colectiva y se expresaría como competencia individual que se incorpora por su valor económico vinculada con el trabajo inmaterial lo que acentúa el carácter cognoscitivo de las tareas.
3. El gobierno del autoaprendizaje requiere evaluar. El Estado evaluador es la expresión directa de este sofisticamiento; gestionar y evaluar son ahora las técnicas que especifican la función del Estado. El empresariamiento del Estado coincide con su gubernamentalización, además es la condición de posibilidad para que se dé el paso del “gobierno de la sociedad” —en el liberalismo— hacia el “gobierno de los sujetos” —en la racionalidad neoliberal—.
4. El ingreso, en el ambiente escolar, de la telemática y de otros dispositivos —los mass media y la industria cultural— han llevado a una revitalización de didácticas y

---

<sup>30</sup> Un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos.

pedagogías tecnicistas y al consumo de una tecnología que permanentemente cambia, de modo que los alumnos consumidores desarrollan nuevas necesidades y mayores competencias. El individuo del autoaprendizaje ya no se deja alumnizar ni someter a lo que algunos han denominado “pedagogías del aburrido”.

5. El objetivo de las tecnologías neoliberales de gobierno es la autorregulación de los sujetos. Lograr que cada uno pueda tener control sobre sí mismo, tomar responsabilidad de la propia vida. Convertir su vida en una empresa. Las técnicas que buscan dirigir la conducta ya no se anclan en invariantes biológicas de la especie, en este caso biopolítica significa gobierno de sí conforme a criterios económicos<sup>31</sup>.

Creo que es necesario introducir una comprensión distinta del aprendizaje y de sus efectos individualizadores y totalizadores, no destinados solamente a competir y desafiar. Un arte de vivir que se resista a la mayoría de discursos del desarrollo humano y del talento humano que suelen olvidar como sus expresiones capturan a los sujetos y legitiman prácticas de control conforme a sus racionalidades económicas limitantes.

### **Fuga o creación**

El aquí y el ahora de las relaciones de la educación con el poder pasa por el análisis detallado que podemos hacer del aprendizaje como modulación flexible del campo educativo y sus técnicas de aceleración y control a distancia: gestión y evaluación. Las cuales preparan y anticipan las educaciones posibles y se sirven del aprendizaje como mecanismo económico y de control. La racionalidad política que gobierna la educación actual afecta el medio ambiente de las relaciones en su doble funcionalidad: integradora (conecta lo local a lo global y viceversa) y diferenciadora (optimiza las heterogeneidades). Si enseñar es recordar, aprender es actualizar, de aquí que el aprendizaje sea una exigencia de la sociedad actual, un reto, un desafío permanente.

Gobernar no sólo cubre las formas legítimamente constituidas de sujeción política o económica, sino también modalidades de acción más o menos consideradas y calculadas, orientadas a actuar sobre las posibilidades de acción de los otros. La educación es el gran público entre los públicos, he ahí su importancia estratégica. Nuestra hipótesis es que no es posible entender el poder de la educación sin el asombro que suscita contrastar como el gobierno que hace el Estado de la educación ha llegado a niveles insospechados de economía, su función ya no es garantizar sino gestionar y evaluar, es decir, preparar el ambiente de una educación ampliamente demandada por los individuos y las sociedades, y ampliamente ofertada por las fuerza de los mercados. La gestión funciona como una tecnología de gobierno de las instituciones contemporáneas, la palabra gobierno designa aquí la forma en que la conducta de los individuos o de los grupos puede ser anticipada.

Importa, en este punto, hacer una crítica a las tecnologías neoliberales de gobierno<sup>32</sup> –sin que esto signifique volver al Estado– crítica que recae sobre las técnicas de gestión y

---

<sup>31</sup> Santiago Castro, Historia de la gubernamentalidad (Siglo del hombre: Bogotá, 2010).

<sup>32</sup> El neoliberalismo es algo más que un simple repliegue del Estado, sus técnicas de funcionamiento se orientan a la producción de individuos responsables.

evaluación a partir de los cuales se ha constituido el gobierno contemporáneo. En palabras de Miller y Rose: “para entender la operatividad del gobierno en las sociedades contemporáneas es necesario bajar del cielo metafísico del Estado, de los partidos, de la geopolítica o de las intenciones del gobernante, para concentrarse en pequeños detalles, como las técnicas de calculación y registro, el aprendizaje de hábitos de trabajo y competencias profesionales, el diseño de espacios, la interacción de las máquinas, el manejo de lenguajes abstractos, los mecanismos de selección de personal, etc.”<sup>33</sup>, esa pragmática singular –en su descripción– permite pensar cómo los sujetos pueden resistir a estos dispositivos que los atrapan.

Lo que era un problema de expertos termina emprezarizando al maestro, emprezarizando el aprendizaje, emprezarizando la vida. Habría que resistirse, aunque fuera mínimamente, a que la educación se piense desde lógicas empresariales que la limitan y reducen. Llamar la atención sobre aquello que ha sido naturalizado o mitificado como invariante en las relaciones que se actualizan entre educación y poder. Procedimiento que se justifica en tanto puede ser útil para problematizar, releer y seguir pensando.

En el fondo, una cosa son los espacios de libertad a los que nos vemos avocados cotidianamente en nuestras instituciones y otra muy distinta, los proyectos de liberación definitiva del hombre o de la especie humana.

## **Bibliografía**

- Alberto Martínez Boom, *Verdades y mentiras sobre la escuela* (IDEP: Bogotá, 2012)
- Alberto Martínez Boom, *Memorias de la escuela pública. Expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela, 1774-1821* (UIS: Bucaramanga, 2011)
- Alberto Martínez Boom, (2006) “Pobreza, policía y niño en el surgimiento de la escuela pública en Colombia”, In *La escuela frente al límite*, ed. Narodowski et al. (Noveduc: Buenos Aires, 2006), 23-41.
- Alberto Martínez Boom, “La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños”, In: *Foucault, la pedagogía y la educación*, ed. GHPP (Magisterio: Bogotá, 2005), 129-162.
- Alberto Martínez Boom, “*La policía de la pobreza*”. *Revista Foro 3* (1987), 61-67.
- Axel Rivas, *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas* (Gránica: Barcelona, 2004)
- Bernard Ward, *Proyecto económico en que se proponen varias providencias dirigidas a promover los intereses de España, con los medios y fondos necesarios para su planificación* (Joaquín Ibarra: Madrid, 1782)
- Cándido Ruiz y Irene Palacio, *Pauperismo y educación, siglos XVIII y XIX. Apuntes para una historia de la educación social en España* (Universidad de Valencia: Valencia, 1995).
- Gilles Deleuze, *El saber. Curso sobre Foucault* (Cactus: Buenos Aires, 2013)
- Gilles Deleuze, “¿Qué es un dispositivo?” In *Michel Foucault, filósofo* (Gedisa: Barcelona, 1999), 155-163.
- Gilles Deleuze, *Foucault*. (Paidós: Barcelona, 1987)
- Ian Hunter, *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica* (Pomares Corredor: Barcelona, 1998)
- Ignacio Lewkowicz y Cristina Corea, *La pedagogía del aburrido* (Paidós: Buenos Aires, 2004)

---

<sup>33</sup> Peter Miller y Nikolas Rose, *Governing the present: Administering economic, social and personal life* (Polity press: Cambridge, 2008), 63.

Mariano Narodowski, "Educación escolar y crisis del Estado. Una nueva política educativa para un nuevo escenario", In *Educación: ese acto político*, ed. Frigerio y Diker (Del Estante: Buenos Aires, 2005), 37-51.

Michel Foucault, *El poder, una bestia magnífica* (Siglo XXI: Buenos Aires, 2012)

Pedro Rodríguez de Campomanes, *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento* (Editora Nacional: Madrid, 1978)

Peter Miller y Nikolas Rose, *Governing the present: Administering economic, social and personal life* (Polity press: Cambridge, 2008)

Santiago Castro, *Historia de la gubernamentalidad* (Siglo del hombre: Bogotá, 2010)

Thomas Popkewitz y Miguel Pereyra, *Modelos de poder y regulación social en pedagogía* (Pomares-Corredor: Barcelona, 1994)