



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

# **Gubernamentalidad en la escuela: técnicas y capilaridades en el biopoder y la disciplina.**

**Estudio de caso en un colegio de clase alta de la  
ciudad de Bogotá**

**Diana Carolina Reyes López**

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas, Maestría en Estudios Culturales  
Bogotá, Colombia  
2012



# **Gubernamentalidad en la escuela: técnicas y capilaridades en el biopoder y la disciplina.**

**Estudio de caso en un colegio de clase alta de la  
ciudad de Bogotá**

**Diana Carolina Reyes López**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

**Mágister en Estudios Culturales**

Directora:

Mágister en Educación y Romanística, Comunicadora Social. Luisa Piedrahíta Jaramillo

Codirector:

Ph.D., en Historia y Filosofía de la Educación, Mágister en Educación, Psicólogo.  
Javier Sáenz Obregón

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Maestría en Estudios Culturales

Bogotá, Colombia

2012



*Dedico y realmente agradezco*

*A mis padres con quienes he aprendido lo extraño de la incondicionalidad. A sus propias historias y recorridos.*

*A mi familia. En la distancia han compartido mis búsquedas y en la cercanía, he contado con presencias que han sido definitivas.*

*A mis amigos Vladimir, Sandra y Carolina, con los que he compartido caminos académicos y políticos, pero sobre todo, con los que he dimensionado la condición humana, -con quienes puedo sonreír (realmente) viendo todas nuestras de/formidades-.*

*A Luisa Piedrahíta quien me ha generado las cuestiones precisas. A riesgo de hablar por otros, es una de las personas más significativas para nuestra corte.*

*A la Universidad Nacional y a la Maestría de Estudios Culturales -también a la sociología-, una imagen y un sonido: varias cabezas que ruedan, luego, el golpe de mi propia cabeza.*

*Al colegio y a los "sujetos y sujetas": allí encontré con quién compartir mis apuestas, mi existencia y mi experiencia... que circula todo el tiempo por esta producción.*

*Y a esta tesis, en la que hice múltiples catarsis.*



## Resumen

Esta investigación desarrollada como un estudio de caso, guarda una profunda relación con la **producción** del poder y del sujeto en un colegio de clase alta de Bogotá. El eje central es la “*gubernamentalidad*”, entendida como la conducción de las acciones entre los sujetos en los procesos formativos del espacio escolar; dentro de dos formas de poder: por una parte, la relacionada con la población llamada “*biopoder*”, a partir de la cual se indaga la relación entre la política educativa y el neoliberalismo, y por otra, la “*disciplina*” asociada al sujeto, en torno a la cual se explora su funcionamiento actual. Para ello, se realiza un análisis de las técnicas de producción de poder y de las sujeciones que emergen en el Sistema de Gestión de Calidad, en los espacios del aula y en una actividad extracurricular del colegio. La metodología es de carácter cualitativo y los instrumentos de producción y recolección de información, son el análisis documental, la entrevista y la observación. La investigación permite exponer: que el neoliberalismo es una fuerza de poder presente en la política educativa que genera sujeciones complejas hacia la competitividad tanto para estudiantes como para docentes y que la disciplina se ejerce de una manera heterogénea y menos represiva. Ambos hallazgos, resultan guardar una estrecha relación con el proceso de “*elección escolar*” mediante el cual las familias y los colegios procuran reproducir su clase social alta, planteando así, algunas reflexiones alrededor de la desigualdad social y educativa.

**Palabras clave:** gubernamentalidad, biopoder, disciplina, elección escolar, desigualdad, neoliberalismo y sujeción.

## Abstract

This research, based on a case-study methodology, establishes a close relation with the **production** of power and subjects in a Bogotá high class school. The core of the research is the “governmentality”, understood as the conduction of actions among different subjects at school in the learning processes. This conduction is associated to two forms of power: first, the “biopower” which is related to population and is the starting point to examine the links between educational policy and neoliberalism. And second, the “discipline” that is connected to the subject, around which its current functioning is explored. To that end, an analysis of the techniques of power production and of the subjections that rise from the Quality Management System is done, both in classrooms and in an extracurricular activity. The followed methodology is qualitative and the instruments of producing and collecting information are document analysis, interviews and observation. The research shows that neoliberalism is a power present in educational policy that generates complex subjections in terms of competitiveness for students as well as for teachers; it also shows that discipline is applied in a heterogeneous and less repressive way. Both conclusions have a close relation with the *school choice* process, through which schools and families try to reproduce their high social class. The research poses some reflections about social and educational inequality.

**Keywords:** governmentality, biopower, discipline, school choice, inequality, neoliberalism y subjection.



# Contenido

	Pág.
<b>Resumen</b> .....	<b>VII</b>
<b>Lista de tablas</b> .....	<b>XI</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>1</b>
<b>1. La epistemología, el sentido de la teoría y los Estudios Culturales</b> .....	<b>7</b>
1.1 Aproximación a los Estudios Culturales .....	7
1.2 Posturas y convergencias epistemológicas .....	8
1.3 El poder .....	10
1.3.1 ¿Cómo clase social alta? .....	10
1.3.2 Hacia un poder múltiple y productivo .....	11
1.3.3 Poder y sujeción: discursos verdaderos, acción y sujeto .....	12
1.3.4 Gubernamentalidad, el doble programa: disciplina y biopoder .....	13
1.4 Educación y producción de poder .....	16
1.4.1 La producción del poder en la escuela: técnica y dispositivo .....	17
<b>2. Ruta metodológica</b> .....	<b>19</b>
2.1 Situar me en el espacio como investigadora y docente .....	19
2.2 Consideraciones metodológicas: puntos de partida .....	20
2.3 Caracterización del espacio: condiciones del colegio .....	21
2.4 Trabajo de campo y recolección de la información .....	22
<b>3. Biopoder y neoliberalismo en la educación</b> .....	<b>27</b>
3.1 Línea de fuerza neoliberal en la política educativa .....	27
3.1.1 El neoliberalismo: desigualdad y elección escolar .....	28
3.1.2 El “bien” de la educación en fragmentos: ruta de evaluación .....	30
3.2 La educación bien: elección escolar y exclusividad .....	34
3.3 Regulación de precios en la educación privada .....	36
3.4 Sistema de Gestión de Calidad como técnica de poder .....	39
3.4.1 Racionalidad documental y sujeción a la comprobación .....	40
3.4.2 Trabajo docente: operación documental y proceso formativo .....	42
3.4.3 Evaluación y seguimiento .....	44
3.4.4 Ruptura en el quehacer docente .....	47
3.4.5 Examen y saberes desde el Sistema de Gestión de Calidad .....	48
3.5 Elección escolar y capitales: familia y colegio en correlato .....	51
3.6 A modo de cierre .....	54

<b>4. La técnica disciplinar en el dispositivo escolar.....</b>	<b>57</b>
4.1 Diseños, actividades e inter-acciones en el dispositivo.....	57
4.1.1 Correlato: diseños de clase y re-acciones estudiantiles .....	57
4.1.2 Inter-acciones como claves capilares del disciplinamiento.....	62
4.1.3 Inter-acciones: correcciones y contra-argumentaciones .....	65
4.1.4 Reconocimiento y enseñanza colaborativa en el dispositivo .....	71
4.2 La temporización y espacialización del cuerpo-sujeto .....	73
4.2.1 Operaciones en el cuerpo: rangos, sintonías e in-corporación.....	73
4.2.2 El contacto disciplinado: proxemia y cuerpo femenino .....	76
4.2.3 Sujeciones a la unificación y al tiempo serial .....	77
4.2.4 El espacio analítico .....	79
4.2.5 El arte de las distribuciones: espacio y sujetos legibles .....	81
4.3 Operaciones de encauzamiento: sanción y norma .....	83
4.3.1 Clasificación de las sanciones .....	83
4.3.2 Sanción modulada y la justicia de la norma .....	84
4.3.3 Sujeción al cálculo y al deseo escolar.....	86
4.4 Conocimiento: discurso y práctica en la técnica disciplinar.....	88
4.4.1 La lecto-escritura: clave del conocimiento.....	88
4.4.2 Jerarquización del conocimiento.....	88
4.4.3 Conocimiento: escisiones y objetivaciones .....	89
4.4.4 De intereses y gustos .....	91
4.5 Estrados y juicios .....	92
4.5.1 Rol y estatuto estudiantil.....	92
4.5.2 Posiciones y discursos frente al juicio escolar .....	94
4.6 A modo de cierre .....	95
<b>5. Video Club: dispositivo y producción diversa.....</b>	<b>99</b>
5.1 El Video Club: un quehacer y proyecto colectivo .....	99
5.2 Implicaciones de un espacio extra-curricular: ¿líneas de fuerza?.....	101
5.3 Disciplina flexibilizada: deslizamiento a las “reglas de juego” .....	103
5.4 La discusión y producción: operaciones de poder... puntos de imprecisión .	107
5.5 Cámaras, imagen e imaginación: vigilancia y producción del conocimiento .	108
5.6 Discurso verdadero del futuro en la infantilización.....	114
5.7 A modo de cierre .....	118
<b>6. Consideraciones finales.....</b>	<b>121</b>
<b>A. Anexo: Matriz de observación y registro. ....</b>	<b>129</b>
<b>B. Anexo: Caricatura sobre cambios en el quehacer docente. ....</b>	<b>133</b>
<b>C. Anexo: “Story board”, “story line” y sinopsis del cortometraje colectivo final.</b>	<b>135</b>
<b>D. Anexo: Producción individual de historias.....</b>	<b>136</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>139</b>

## Lista de tablas

	<b>Pág.</b>
<b>Tabla 2-1:</b> Referentes para la construcción del trabajo de campo. ....	24



# Introducción

Expresaré mis preocupaciones, puntos de partida y delimitaciones en cuanto a la construcción y al carácter del problema de investigación, no sin antes decir, que de modo general la tesis aborda al espacio escolar desde sus configuraciones de poder, a través del estudio de caso de un colegio privado de clase alta de la ciudad de Bogotá. En primera instancia, me interesa el tema de la educación y de las prácticas educativas en tanto procesos formativos, a través de los cuales, los sujetos se relacionan de formas particulares en la escuela. El eje central de esta investigación gira en torno a la “*gubernamentalidad*” referida a la manera como en una forma de poder determinada, surge una *conducción de las acciones* entre los sujetos por medio de operaciones directas o indirectas, marcando la experiencia de los sujetos e incluso, su relación consigo mismos. Es importante hacer dos consideraciones al respecto: por una parte, el término “gubernamentalidad” ha sido ligado al funcionamiento y ejercicio del poder estatal, sin embargo, se produce también en relaciones y situaciones diversas (en la cotidianidad, en las relaciones familiares, en el espacio escolar, etc.), y por otra, se reconoce a través de ella que los sujetos no se auto-determinan sino que se producen en unas formas de poder (Caruso, 2005b) y en un juego de sujeciones en el que, valga la redundancia, los sujetos se sujetan unos a otros en las prácticas educativas.

De esta manera, parto de la preocupación por las relaciones y la conducción de las acciones entre los sujetos (profesores y estudiantes) en unas configuraciones que denomino “polos de poder”. La educación como proceso formativo surge como una propuesta tanto para los sujetos en sentido *individual* -polo de la disciplina-, como para la *población* que está siendo educada -polo del biopoder-. Aunque dichos “polos” serán ampliados en el siguiente aparte que dedico a una reflexión epistemológica (ver subcapítulo 1.3.4) y conceptual, aclaro y planteo de forma introductoria, las siguientes cuestiones concernientes. Si bien hay discusiones alrededor de la existencia de la disciplina por la conformación de otras formas de poder enraizadas, p.ej., en las transformaciones de los centros de encierro, en los cambios relacionados al funcionamiento de los medios de comunicación y del consumo (Deleuze, 1999), y en los

procesos propios de la globalización, entre lo principal, parto de que hay una coexistencia de tipos de poder y no una sustitución radical de ellos. Ciertamente, la escuela en tanto institución se ha forjado desde el poder disciplinar. Sin embargo, ¿cómo funciona la disciplina hoy en día en las prácticas educativas de un colegio de clase alta? Dicha cuestión aporta a la indagación de la materialidad del espacio escolar (sus prácticas, discursos, operaciones y relaciones establecidas entre los sujetos).

Por otra parte, el biopoder que propone una regulación de los fenómenos colectivos de la población, se ejerce clásicamente -pero no de manera exclusiva- mediante las políticas públicas (Caruso, 2005b). Estas son acciones estatales que discursivamente presuponen la consecución de bienestar masivo, no obstante, me parece necesario destacar dos consideraciones al respecto. Por un lado, que existen críticas alrededor de la instrumentalidad y dinámica empresarial que a veces prevalecen en ellas, y por otra, que no sólo se encargan de resolver problemas de la población, sino que la formulación de la política pública es la *problematización* misma de sus objetivos, es un *constructo social* o la imagen (Carvajal, 2009) en este caso, de lo que se espera y establece como educación y como procesos formativos. Por lo anterior, es valioso indagar ¿cómo funcionan la formulación y los constructos en algunos documentos de la política educativa, qué orden se establece en general y en un colegio de carácter privado, que como es el caso, tiene un Sistema de Gestión de Calidad que interviene en casi todos sus procesos -en el contexto actual del neoliberalismo-?

Los dos anteriores cuestionamientos son generales y dan oriente a esta tesis, son preguntas, sobre todo, por el funcionamiento del poder en el espacio escolar (desde los “polos” de la disciplina y del biopoder que trabajo desde Foucault en diálogo con otros autores). En esa medida, haré un ejercicio descriptivo y analítico de *cómo se produce el poder pero también el sujeto*, en la conducción de las acciones de esos dos polos -o cómo emerge esa co-producción-, en tres procesos y espacios del colegio: en el Sistema de Gestión de Calidad como procedimiento relacionado a algunos lineamientos de la política educativa que organiza también los procesos formativos, en los espacios del aula y en la actividad extracurricular del Video Club del colegio. Las principales claves de inteligibilidad son, por una parte, la “técnica de poder y la sujeción” (que se abordarán en el subcapítulo 1.3.3), y por otra, lo que he denominado “*capilaridad*” (término que tomó forma y sentido durante el proceso de investigación), entendida como la apuesta por

comprender el poder no como algo externo que se aplica a los procesos educativos y sobre los individuos, sino como aquello que *se produce en los* mecanismos presentes en éstos procesos y *en la* relaciones múltiples y simultáneas entre los sujetos, que emerge también cotidianamente de manera conectada en procesos “micro y macro”.

También, partiendo de la reflexión de que en ocasiones en estudios sobre las políticas educativas hablan del sujeto de manera puramente prescriptiva, es decir, que abordan al sujeto únicamente desde el “deber ser” delineado en los documentos, me propongo dar un paso más y establecer las relaciones de dichas formulaciones con el concreto quehacer docente y las sujeciones que a su vez plantean a los estudiantes (y que posiblemente asumen). Por último, aclaro que esta “*capilaridad*” con la que me propongo el desafío de analizar de manera crítica el poder no se encamina a una mirada que aísla los procesos, sino que justamente busca la *conectividad* entre ellos pero también con mecanismos y discursos más amplios de poder.

En la indagación de la producción del poder (conducción de acciones y sujeciones) en los problemas ya esbozados del disciplinamiento actual y de las propuestas delineadas por la política educativa, es imperante explicitar que el espacio escolar de este estudio de caso pertenece a un colegio privado de clase alta (con condiciones materiales e inmateriales privilegiadas dentro del campo educativo); ello, exige atención sobre un problema más para esta investigación. Se trata del trabajo sobre el tema de la “elección escolar”, entendido como el proceso mediante el cual las familias de esta clase social eligen una institución educativa para mantener su estatus. Dicho proceso ha sido poco explorado en nuestro país y es relativamente reciente en Latinoamérica (Nogueira, 2004, citado por Tiramonti y Ziegler, 2008). De la “elección escolar” pende el cuestionamiento, por una parte, de la relación entre la desigualdad social y la educación (la cual abordaré como reflexión en torno a la política educativa y al estudio de caso, pues no pretendo hacer una comparación entre colegios públicos y privados desde el trabajo de campo), y por otra, justamente de la producción de poder que emerge en la relación entre las familias y el colegio de clase social alta, en tanto posible correlato.

Con respecto a lo anterior, es importante subrayar que al inicio, tuve cierta reticencia al plantear la investigación sobre un espacio educativo de clase alta, lo cual coincide con el hecho de que en las ciencias sociales se ha tendido a plantear y a ejecutar trabajos que

abordan algunos temas que he esbozado de manera exclusiva, sobre las clases populares. Creo entonces que investigar y problematizar la manera como se produce el poder en relación a la educación de las clases sociales privilegiadas es un aporte a la producción del conocimiento y que es necesario hacer un análisis de esta otra arista que permita reflexionar sobre los procesos de formación y poder en el sistema educativo, y sobre las posibles desigualdades en él generadas.

Por último, es indispensable hacer dos aclaraciones sobre las particularidades de este estudio de caso: por una lado, fui docente del colegio estudiado y coordinadora de la actividad extracurricular del Video Club en el que, junto con otra profesora, nos propusimos realizar un proceso de producción audiovisual con los estudiantes (ambas experiencias enriquecieron los cuestionamientos de la investigación), y por otro, que hice un compromiso con los miembros del colegio por mantener la identidad tanto de los sujetos como de la institución en reserva, por tal razón, fue necesario abstenerme de compartir en el texto o en los anexos imágenes o información específica que revelaran públicamente de qué colegio se trata. En el marco anterior de apuestas, cuestiones, preocupaciones y delimitaciones del problema de investigación, a continuación presento los objetivos de la tesis:

### **Objetivo general**

Analizar el funcionamiento de las técnicas de producción de poder y sujeciones, en los procesos relacionados tanto al aula como a la extracurricular del Video Club, a partir de las relaciones entre los sujetos y la lógica del espacio escolar, como dos aspectos interrelacionados.

### **Objetivos específicos**

i. Analizar en relación a algunos delineamientos de la política educativa, el Sistema de Gestión de Calidad del colegio en su técnica de poder mediante sus mecanismos, operaciones y sujeciones que genera. ii. Analizar y describir la técnica de poder, los mecanismos, operaciones y las sujeciones que se producen en el aula de clase y en la actividad extracurricular del Video Club. iii. Identificar y analizar los discursos que sostienen las técnicas de poder y que generan su funcionamiento.



## Acerca de los capítulos

Los siguientes capítulos de la tesis, dan cuenta del desarrollo de estos objetivos y de las preguntas planteadas. El *primero* de ellos, aborda tanto la posición epistémica de la que parto en relación al campo de los Estudios Culturales, como las claves para comprender el poder, las configuraciones de la disciplina y el biopoder en relación a la gubernamentalidad, y los conceptos que cobran sentido en la investigación. Durante el *segundo* capítulo, esbozo la ruta metodológica, en la cual planteo la caracterización del colegio estudiado, las implicaciones y el posicionamiento en el doble papel de investigadora y docente que tuve en dicho espacio, y por último, la apuesta metodológica (relacionada a la capilaridad) y al proceso de producción y recolección de información en el trabajo de campo. Del tercer capítulo al quinto, se encuentra los desarrollos analíticos a partir de la problematización y el trabajo de campo, cada uno cuenta al final con un “modo de cierre” parcialmente conclusivo que recoge los elementos centrales de cada capítulo y/o plantean algunas reflexiones. Se analiza de manera conexa en el *tercer* aparte, la política educativa, el proceso de “elección escolar” y el Sistema de Gestión de Calidad -como técnica de poder- desde el marco del neoliberalismo (como línea de fuerza dentro de las preocupaciones y ejercicio del “polo” del biopoder). Se reflexiona sobre la desigualdad educativa y sobre las implicaciones, conducción de acciones y sujeciones de la producción de poder en un colegio de clase alta. En el capítulo *cuarto*, desde el “polo” de poder disciplinar, realizo una apertura hacia este espacio escolar principalmente en el aula de clase, a través de la filigrana del trabajo de campo abordo los mecanismos, operaciones de poder y discursos prácticos en él presentes, lo cual, tiene consecuente valor al pensar la tensión entre acentuadas/transformadas formas de poder en la escuela. En el *quinto* y último capítulo analítico, examino de manera comparativa las determinaciones del biopoder y la disciplina en la actividad extracurricular del Video Club, junto con procesos particulares y emergentes de dicho espacio, a partir de ello, se desarrollan posibles interpelaciones a las formas de poder, pero también, se reflexiona sobre algunas limitaciones y paradojas respecto a ellas. Finalmente, en las conclusiones ubicadas en el capítulo *sexto*, planteo las consideraciones generales, pero sobre todo, transversas y capilares relacionadas a los resultados de la investigación en cuanto a la productividad del poder (junto con sus implicaciones), es decir, al *engranaje* de las formas de poder presentes en la escuela hoy y en un colegio de clase alta.



# 1. La epistemología, el sentido de la teoría y los Estudios Culturales

La teoría a mi modo de ver, no es “la verdad” ni el “reflejo de la realidad” sino una propuesta de abstracción, de comprensión, que es también un constructo de realidad (ocultarlo sería hacer ajenos al conocimiento y al poder). Por su parte, los Estudios Culturales tienen una responsabilidad con el trabajo teórico, aunque se arriesgan a “desacralizar” la teoría para comprometerla como un recurso frente a diferentes contextos y cuestionamientos (Grossberg, 2009). Por lo anterior, prefiero hablar de la teoría como: una perspectiva epistemológica en tanto marco de sentido que irrigue planteamientos y reflexiones, un posicionamiento en la práctica del conocimiento y como una caja de herramientas que movilice la discusión sobre la formación del poder en la escuela.

Para ello, partiré de la perspectiva foucaultiana sin que esto signifique que, los Estudios Culturales se identifiquen a priori con un paradigma o con una tradición teórica particular, más bien vendrá a ser, con propuestas de diferentes autores, un material propicio de debate incluso dentro de las posibilidades de investigación en el campo de los Estudios Culturales.

## 1.1 Aproximación a los Estudios Culturales

Sin querer presentar una voz definitiva en el ejercicio de plantear el modo de aproximarme a éste campo, me parece importante decantar que lo que me ubica en los Estudios Culturales no es ni el trabajo *sobre* la cultura (sea de masa, popular, nacional o subalterna), ni la lectura *textual* de la realidad o del poder (Grossberg, 2009) y tampoco, el tratamiento de los temas reconocidos como “nuevos” en las transformaciones sociales de las últimas décadas. Sin desdeño de lo anteriormente nombrado, creo que tampoco

es un asunto meramente temático ni de “préstamos” metodológicos (semiótica para sociólogos o etnografía para economistas); es primordial para este ejercicio por el contrario, ver dos aristas relacionadas: cultura y poder.

Como lo señala Grossberg (2009) para Hoggart, hablar de la cultura es hablar del posible conocimiento de la complejidad de la vida, de la experiencia vivida en un contexto histórico, de cómo se vive en determinado momento y lugar. Es posible decir que uno de los intereses de los Estudios Culturales es la comprensión de cómo se producen las prácticas culturales en diferentes contextos, que se construyen como configuraciones de poder (Grossberg, 2009). En este punto debo decir que, en términos generales, entiendo la práctica cultural no como una contraposición a, p.ej., lo económico, ni como uno de los lados de la dicotomía con lo material, sino como una producción de relaciones sociales que tienen una historicidad. Este es entonces, el foco general de interés en la escuela: la práctica educativa y los procesos de formación en tanto práctica cultural, es decir, como una producción de relaciones de poder vividas.

A continuación me propongo en términos generales, seguir delineando la postura epistémica y apuesta de comprensión en esta investigación, a través de los valores y desplazamientos que hallo en Foucault, junto con algunos aspectos de los Estudios Culturales.

## **1.2 Posturas y convergencias epistemológicas**

Es aclarador iniciar por los intereses transversos de Foucault -lo cuales comparto-, que son tanto la forma como la formación del poder y del sujeto, para ello, rompe con la visión jurídica y estatal del poder. Uno de los valores de la propuesta del autor, es una suerte de desplazamiento frente a la tendencia del pensamiento crítico que supone la *omnipotencia de un poder central* generalmente proveniente de los Estados o de las clases dirigentes (Aguilera: 2010). En este sentido, lo que se plantea es por lo menos un desafío a la posible hegemonía (en tanto modo predominante para pensar el poder) de la teoría estructuralista (Povkewitz & Brenan, 2000). No obstante, en la investigación no se

trata de negar el poder estatal o la existencia de clases sociales privilegiadas, sino justamente de indagar la producción de poder en la relación entre éstos y los procesos educativos, pero de forma capilar y no como un ejercicio homogéneo de poder.

Por otra parte, comparto con Veiga (2005) que la propuesta de Foucault no es en rigor una “teoría” entendida como proposiciones lógicamente encadenadas y abarcadoras, no se considera así, un meta-discurso de verdades. Encuentro así, un punto de enlace con los Estudios Culturales, pues a partir de ellos se ha optado por una resistencia al universalismo y al objetivismo de la ciencia (Grossberg, 2009) y se ha preocupado por la cuestión de la producción del conocimiento. Esto está en consonancia con la perspectiva foucaultiana que se repliega sobre las condiciones en las que se produce el conocimiento, el saber y la experiencia, ubicándolos como prácticas históricas (Veiga, 2005).

También desde los Estudios Culturales como lo plantea Grossberg (2009) hay un interés por la contextualidad y/o la interrogación a los contextos entendidos en términos de relacionalidad, es decir, al cómo las prácticas se definen por la serie de relaciones que la rodean, interpretan, con/forman haciéndoles ser lo que son. Ello converge con una de las contribuciones del programa de Foucault que es la analítica del poder que tiene por objeto y metodología *problematizar*, es decir, concebir lo a-problemático, evidente e incuestionable como un dominio de pensamientos y prácticas que se han instalado y establecido en condiciones y posibilidades de poder, tanto históricas como específicas (Valladares, 2010). Es necesario entonces *problematizar* las instituciones, las prácticas, los contextos, y los discursos, entre otros, en su relacionalidad; cuestionar cómo han llegado a configurarse mediante producciones de poder. En lo que respecta a esta investigación, se trata así de una analítica del poder que investiga la escuela, el discurso de verdad, las prácticas y las técnicas de poder de forma relacionada, cuyo aporte es no ocultar la práctica educativa como mera mediación de desarrollo de individuos (lo cual ya es parte de un discurso de verdad), cuando es en sí misma, una operación que produce sujetos (Larrosa, 1995).

## **1.3 El poder**

A continuación presentaré: la manera como se entiende la “clase social alta” dentro de la investigación, los desplazamientos de la producción del conocimiento sobre poder realizados por Foucault, junto con las claves para entender dicha categoría (de poder), y por último, los dos polos o configuraciones (disciplina y biopoder) que son parte del problema de la gubernamentalidad en la escuela.

### **1.3.1 ¿Cómo clase social alta?**

En esta investigación, al hablar de clase social alta hago referencia a que las formas de producción de los medios de existencia de los individuos (y la producción misma de los sujetos), se cimentan en condiciones económicas, sociales y culturales privilegiadas, con respecto a otros segmentos de la sociedad. La clase social que yo denomino como “alta” para el colegio y las familias que conforman la comunidad educativa de este estudio de caso, será abordada tanto en la metodología mediante un caracterización del colegio como en los capítulos analíticos, no obstante, aquí es ingente explicitar que el problema de la clase social aporta al análisis de la desigualdad social en los procesos educativos y a la productividad misma del poder.

Este constructo se asocia además al proceso de “elección escolar”, con respecto a lo cual, debo hacer dos consideraciones: por una parte, que ser parte de una clase social alta implica tener una trayectoria de vida (en el pasado familiar y en el presente) y unos recursos disponibles (Tiramonti & Ziegler, 2008) ambos, tienden a ser forjados por los sujetos como estrategias y conjuntos de decisiones, por lo cual, justamente la “elección escolar” (posibilidad de elegir colegio), es un proceso indispensable para la reproducción de clase. Por otra parte, y siendo una consideración más aclaratoria, creo pertinente hablar de la distinción entre clase social alta y clase de élite (ya que en buena parte de las investigaciones latinoamericanas sobre “elección escolar” se trabaja con la segunda propuesta o en algunos trabajos no existe una diferencia tan clara entre ambas). Conuerdo con Gutiérrez (2009) quien plantea que la clase de élite son los grupos cuyas personas componen el directorio de mando o de poder de las esferas del Estado (institucionales, de gobierno y militares) y/o de los grupos económicos más

representativos de una sociedad<sup>1</sup>, de esta manera, creo que hablar de la élite colombiana implicaría necesariamente hacer referencia a la clase dirigente. Si bien las élites tienen recursos materiales e inmateriales privilegiados como las personas pertenecientes a la clase social alta, no necesariamente todos los sujetos pertenecientes a la clase alta, se desempeñan en posiciones altas de mando.

Por último, y en relación al trabajo de campo, en el colegio analizado los estudiantes y sus familias tienen recursos disponibles, los padres y parte de la familia extensa son profesionales y tienen altos ingresos, sin embargo, dichos estudiantes no son hijos de los gobernantes, políticos, militares y jefes empresarios más importantes del país, como sí ocurre en otros colegios privados en los que los cursos tienden a componerse por estudiantes de esas características o de esa procedencia social. Por lo anterior, para esta investigación hablaré de clase social alta y no de clase élite.

### **1.3.2 Hacia un poder múltiple y productivo**

En el marco de los desplazamientos de la producción misma del conocimiento sobre el poder, es de suma importancia entender a profundidad qué se entiende por poder en la presente tesis. La concepción jurídica transversa en la producción de conocimiento sobre poder, plantea que es algo externo y transferible que surge en un acto contractual entre individuos o grupos para poseer o no el poder (Foucault, 2000). Aquí, el problema emerge en la legitimidad de la soberanía: quién y por qué es legítimo para *tener* el poder. Frente a ello, Foucault considera que el poder en el cuerpo social no surge a partir del consenso sino a partir de la materialidad de la producción de los sujetos (Foucault, 1992).

El autor plantea que el poder no es una relación global y homogénea (entre rey o detentores de poder y una multitud), sino que se ejerce de múltiples formas en diferentes relaciones de las redes sociales (familia, producción, sexualidad, educación, entre otras). Así, las relaciones de poder pueden integrarse parcialmente en estrategias amplias de

---

<sup>1</sup> Gutiérrez en coherencia con la categoría de élite, analiza en su investigación trayectorias de vida de personas que en Colombia se desempeñaron en cargos del poder ejecutivo central.

conjunto, por una parte, y por otra, los sujetos pueden ejercerlo de manera relevada; el poder transita en y entre las personas, no se aplica a ellas, y en tanto no es externo, los sujetos no tienen un poder en frente sino que son constituidos en él (Foucault, 1992, 2000).

Ahora bien, el que “alguien tenga o no” el poder en la visión jurídica implica una concepción negativa en tanto alguien prohíbe, niega, reprime, etc., reduciendo las posibilidades epistémicas del poder (Foucault, 1992). Foucault se desliza a concebir lo positivo o productivo en lo que se ha solido ver como negativo, p.ej., en la sanción de algunas instituciones ve la emergencia de la confesión como auto-examen y operación del sujeto sobre sí mismo (Foucault, 1992). Lo que el autor perfila, es el paso de una concepción jurídica negativa a un poder concebido desde la técnica, los mecanismos, las operaciones, la **producción** de los sujetos, discursos y saberes (Foucault, 1992).

### **1.3.3 Poder y sujeción: discursos verdaderos, acción y sujeto**

Existe una estrecha relación entre el discurso, la práctica de funcionamiento mismo del poder y la verdad. Los mecanismos y operaciones de poder tienen en sus relaciones un doble lugar para la verdad: por una parte, la producción de discursos de verdad es el requerimiento o reglas de juego que viabilizan el poder -y sus técnicas-, y por otra, es un efecto del poder en tanto los sujetos son solícitos a vivir a partir de los discursos verdaderos (Foucault, 2000). Así, la sujeción emerge mediante las operaciones del poder y la orientación del sujeto a los discursos verdaderos, que generan acciones. La verdad fabrica las condiciones de las relaciones de poder y el poder es ejercido por la producción de la verdad. A lo largo de la tesis, este proceso se denominará con diferentes términos como “discursos verdaderos”, “prácticas” o “prácticas discursivas” pero es necesario considerar siempre que es una producción relacionada y no separada.

En tanto el poder no se intercambia sino es ejercido, se esclarece también que la existencia del mismo surge mediante la acción. El poder pone en juego relaciones entre personas y grupos que generan conjuntos de acciones que inducen a otras. Se trata de un juego de acciones sobre acciones o de la gubernamentalidad en tanto -conducción de



las acciones en formas de poder-, por lo cual, hay dos requerimientos: que haya un reconocimiento del “otro” como persona que actúa, y que estando en una relación de poder, exista la posibilidad de un campo de respuestas y reacciones. Para esta investigación desde el problema de la gubernamentalidad, la conducta se entiende como parte del proceso de *guiar* mediante mecanismos de poder, las variables relacionadas a las acciones, pero también, a la forma de conducirse en un espacio más o menos abierto de posibilidades (Foucault, 1991).

Finalmente, para precisar un poco más en el tema del sujeto: el interés se genera por la manera como los humanos se construyen como sujetos, en p.ej., las “prácticas de escisión” en las que el sujeto se escinde en sí mismo y se separa de otros (Foucault, 1991, 1992). Las técnicas de poder generan sujeción (que funciona en parte mediante la conducción de las acciones), pues ponen en circulación discursos de verdad y procesos que categorizan, marcan, adhieren y perfilan la forma del sujeto, el sujeto se liga a su propia identidad por autoconocimiento y lo separa de otros por ese reconocimiento de sí (que también ven en él) (Foucault, 1991).

### **1.3.4 Gubernamentalidad, el doble programa: disciplina y biopoder**

Para esta investigación es de suma importancia la *gubernamentalidad* que busca analizar tanto la conducción de las acciones entre los sujetos (mediante operaciones directas o indirectas) en las prácticas educativas y en los procesos formativos enmarcados en la escuela, como el funcionamiento mismo del poder de dicho espacio. Como lo enuncié en la introducción, planteo dos formas o polos de poder para realizar el análisis y para problematizar la escuela y el colegio en tanto institución social y espacio concreto. A continuación, me propongo desarrollar en términos históricos estas dos configuraciones de poder, junto con sus principales preocupaciones y medios (a través de los cuales se ejerce).

La configuración del poder disciplinar emerge en los Siglos XVII y XVIII en la revaluación del uso de la fuerza directa del poder monárquico sobre los súbditos (Foucault, 1976), sin embargo, a pesar del desvanecimiento del poder directo, el problema del cuerpo persiste en la disciplina como objeto de control, en tanto cuerpo utilizable. Éste poder busca dotar de fuerza y capacidad al sujeto, esto crea un vínculo del sí mismo con el proceso de la *formación* -para hablar más en términos de educación-. La disciplina se orienta a enderezar o encauzar las conductas de los sujetos, a conducir sus acciones (Foucault, 1976) mediante la vigilancia y la sanción (cuyas operaciones serán ampliamente trabajadas en el capítulo analítico sobre disciplina). El poder disciplinar funciona en forma capilar, alcanza el cuerpo, las actitudes, los aprendizajes, la cotidianidad, es el adiestramiento de las fuerzas útiles (Foucault, 1992, 1976). En el Siglo XIX el poder de la disciplina se sutaliza a través de lo que Foucault llamó (en alusión a un modelo de cárcel) el problema del panóptico en el que la vigilancia se ejercería por pocas personas en un juego de visibilidades, a partir del cual emerge un tipo de auto-coacción.

La técnica del poder de la disciplina se orienta cada vez más al auto-control a través de la inspección continuada, de la actividad controlada, de la corporeidad analítica, entre lo principal, y se logra consolidar sobre todo, en las prácticas de las instituciones de encierro (Caruso, 2005b), sin embargo, más adelante sus mecanismos se fueron proliferando a otras instituciones sociales (no necesariamente o totalmente cerradas en términos físicos como, p.ej., la familia y la escuela) (Foucault, 1976). Ahora bien, hacia el siglo XIX las instituciones sociales en general, se articulan a un entramado estatal que empieza a configurarse en parte, a través de la preocupación del bienestar general.

En ese punto, alrededor de los Siglos XVIII y XIX (extendiéndose hasta nuestra época), es posible hablar del biopoder, en el cual, se problematiza la vida no como natural sino como una producción social. Mientras la disciplina concibe al hombre en tanto cuerpo generando su adiestramiento y su formación en pro de su utilidad (formando de lo múltiple una individualización o un *tipo* de ella, como en este caso la forma del sujeto escolar), el biopoder reconoce al hombre en tanto especie o masa. En el biopoder surge la idea de la *población*, entendida como el cuerpo social innumerable y múltiple, frente al cual es posible y necesario *regular e intervenir* en las condiciones de sus fenómenos colectivos, para ello, se configuran saberes (como la demografía o la estadística) y

campos de intervención en términos de formulación y acción (mediante observación, campañas, políticas de higiene y políticas públicas en general, que son el medio clásico del ejercicio del biopoder), con el fin de regular las interferencias en las formas de vida de los habitantes (Foucault, 2000).

Las principales preocupaciones y problematizaciones del biopoder sobre la población se centran en la generación de bienestar, seguridad, protección, salud, riqueza, etc., a partir de las cuales emergen saberes y discursos en distintas áreas del conocimiento. Esas *preocupaciones o problematizaciones* se despliegan o se comparten tanto en la acción del Estado (desde instituciones “clásicas” como, p.ej., estancias de gobierno o cuerpo policial), como en las redes institucionales (familia, escuela, etc.) llegando -al igual que la disciplina-, a la experiencia cotidiana.

Frente a tales configuraciones de poder, algunos autores proponen que el biopoder en su momento -o que otras formas de poder actual-, han sustituido de manera definitiva a la disciplina. Sin embargo, lo que se presenta es una coexistencia de esas formas de poder en la configuración social híbrida latinoamericana (Caruso en Zuluaga 2005a). Creo que el poder disciplinar y el biopoder se relacionan a configuraciones históricas ligadas tanto a lo institucional como al conjunto de las distintas relaciones de las redes sociales mediante una *problematización* compartida del cuerpo, el hombre y la vida, que además coexisten sin sustituirse engranándose con diferentes procesos de la época. En los Siglos XVIII y XIX no se da una interrupción de un poder sobre otro, sino que ambos se siguen produciendo en la emergencia tanto del capitalismo como de los Estados. Tanto la disciplina como el biopoder generan una optimización de la vida, es una intervención en el “hacer vivir y cómo vivir”, la primera problematiza al individuo o al sujeto, y la segunda, a la población. Ambas son coexistentes, no son excluyentes, más aún, pueden ser complementarias y funcionar a diferentes niveles (Foucault, 2000).

A partir del anterior panorama, me parece importante proponer que las preocupaciones de esta investigación sobre la gubernamentalidad, es decir, sobre la conducción de las acciones entre sujetos (y las sujeciones que genera) en procesos de producción de poder, se ubiquen en ambos polos sin descuidar uno u otro. La gubernamentalidad ha de problematizarse tanto en el encauzamiento y formación individual -polo de la

disciplina-, como en la administración del cuerpo social -polo del biopoder-, juntos viabilizados por unas técnicas de producción de poder que producen sujeciones. Lo anterior, sigue siendo aún un análisis de micro-poder, pues éste, no se define en sí mismo por su escala (por ello puede problematizarse en diferentes niveles) (Foucault, 2007) sino por su episteme o perspectiva: es la investigación de lo capilar (lo cual trabajó en la introducción y se ampliará en la metodología en el subcapítulo 2.2), de lo productivo del poder, de la técnica, de mecanismos y operaciones en la multiplicidad de relaciones, en este caso, en la práctica educativa.

Así, en esta tesis sobre educación me propongo hacer una apuesta compleja por el análisis del poder tanto de lo global relacionado a la población, como de lo analítico individual, se trata de auscultar las relaciones de la política educativa con la realidad concreta del colegio, y también, de analizar qué sucede hoy con la disciplina (en el aula y en una actividad extracurricular). Para ello trabajaré el Sistema de Gestión de Calidad como una técnica de poder que atraviesa la práctica educativa y el quehacer docente generando en los individuos cierto tipo de sujeciones. También, en los espacios del aula y del Video Club, indagaré las acciones y su conducción en tanto proceso de formación en operaciones como la distribución de los cuerpos, la relacionalidad con el espacio y el tiempo, el control de las actividades, la problematización de las “suposiciones” comunes de, p.ej., ser educado/r o educable, las concepciones sobre el conocimiento, entre lo principal.

## **1.4 Educación y producción de poder**

Para estudiar la conducción de acciones, técnicas y sujeciones en la escuela en sus condiciones actuales (a través de un estudio de caso), es necesario no perder de vista las transformaciones sociales de, p.ej., los procesos de globalización que cambian las prácticas económicas pero también la cotidianidad y la experiencia del sujeto (Mejía en Laverde, Daza, Zuleta, 2004). Incluso, me propongo trabajar la incidencia de la dinámica económica en los espacios educativos a partir, tanto de la política educativa como de la posible correspondencia de la clase social entre familias y colegio -y desde luego el

proceso de elección escolar que subyace en esa relación-. También como he dicho, parte de mi interés en la escuela se relaciona al poder de la disciplina desde la pregunta por el *qué sucede hoy* en términos de su técnica, lo que me permitiría capturar la materialidad de la escuela (Saldarriaga & Sáenz en Zuluaga, 2005) en un espacio localizado.

### **1.4.1 La producción del poder en la escuela: técnica y dispositivo**

Es importante recapitular de modo sintético el poder como: un ejercicio que se pone en acción y se posibilita por técnicas presentes en relaciones y redes múltiples que producen/funcionan mediante discursos de verdad en los que se constituyen los sujetos. En esa medida, las claves para la investigar la producción de poder son:

La técnica entendida como un modo de producción de poder que funciona con mecanismos, conducción de acciones, operaciones, discursos, prácticas y acciones, que generan *sujeción* de los sujetos a sí mismos y a los discursos, orientando así, sus propias acciones. La técnica disciplinar se entiende como un modo de producción de poder que se orienta a *encauzar y a formar* de determinadas maneras a los sujetos. En este caso, desde el discurso y prácticas escolares (lo cual se trabaja a lo largo del capítulo sobre disciplina).

La otra clave es el *dispositivo*: Este término se usa para hablar de mecanismos amplios de poder conformados históricamente. En esta investigación se entiende como las técnicas de poder que existen en *la escuela*, pero también, como un modo de comprensión del espacio escolar del colegio concreto. Para Deleuze (1990), el dispositivo de poder es el análisis de lo concreto, el posicionamiento de los sujetos, el ejercicio de poder, las formulaciones de las enunciaciones, etc., estos elementos se dan en la inmanencia del proceso aunque el dispositivo puede al mismo tiempo, ser una sedimentación histórica (Deleuze en Babier, 1990). Así, en el texto se hablará también de “dispositivo escolar o del aula” para hablar de su construcción histórica pero también de sus terminaciones descriptivas del espacio concreto.

Para hablar del poder en la escuela (como formación histórica) también es productivo delinear el planteamiento del “*dispositivo estético*”, a partir del cual se propone que la escuela genera y naturaliza una *forma* de: lo humano, del sujeto (para estudiantes y profesores), de sensibilidad (sensatez, culpa, vergüenza, etc.), de lenguaje, de “verdad”, entre las principales; ello implica obediencia y docilidad. La escuela claramente es también una *forma/ción* institucional que se construye a través de la historia como un escenario potente para el uso de fuerzas productoras de experiencias individuales y colectivas. Este dispositivo estético es la *forma de crear formas* humanas en una moralidad, en dicotomías, en la negación de lo que celebra la vida como el deseo, el placer, también en la negación de otros lenguajes, cuerpos, estéticas diferentes a la escolaridad cristiana. Creo que uno de los aportes más importantes de este constructo para el estudio de la escuela en la contemporaneidad, es la discusión de la cristianidad institucionalizada y de la estética misma: la *forma* del sujeto, de las relaciones, de la práctica y de la institución (Sáenz en Frigerio, 2007).

## **2. Ruta metodológica**

Para el camino trazado y recorrido en la investigación, es de suma importancia comentar dos horizontes, por una parte, el relacionado a mi posicionamiento a partir de los roles que desempeñé durante el proceso junto con consideraciones relacionadas al planteamiento epistémico, y por otra, tanto aspectos asociados al espacio social estudiado como los relacionados a la producción y recolección de información. En los siguientes cuatro subcapítulos se expondrán tales consideraciones.

### **2.1 Situar-me en el espacio como investigadora y docente**

Es necesario explicitar que durante dos años fui profesora del colegio sobre el cual recae esta investigación y una de las dos coordinadoras del Video Club, que fue uno de los espacios específicos de indagación. Me parece pertinente hablar de las implicaciones para la tesis de haber trabajado en este espacio. En primera medida, planteo que en la investigación más que perseguir unos resultados objetivos acerca del tema en cuestión, lo que me interesa es llegar a hacer inteligible el problema del poder en el espacio escolar concreto. A veces se piensa en la existencia de una dicotomía entre ser “observador o participante”, sin embargo, me parece que son tipos ideales que no reconocen con suficiencia mi proceso al situarme en el espacio escolar. Me propongo entonces delinear cómo se configura mi posición como investigadora y docente en el espacio investigado.

Mi situación en el colegio no se limitó a las visitas eventuales para llevar a cabo el trabajo de campo de esta investigación, sino que obedeció al desempeño del rol docente con todas sus funciones. El desempeño de dicha labor, por un lado, me permitió un acceso

amplio a los espacios, reuniones, documentos, etc., y por otro, a lo que le otorgo una importancia significativa, me permitió experimentar en la cotidianidad aquello que me propuse investigar: la producción del poder (técnicas, conducción de acciones y sujeciones) que emergen en el espacio escolar, pues en el colegio las relaciones entre sujetos no tienen una forma abstracta sino justamente la forma concreta del juego de las condiciones y posibilidades del poder. Fue gracias a esta experiencia que mi interés inicial de trabajar sólo sobre los estudiantes se amplió y me fue posible reconocer también la sujeción de los docentes en el dispositivo escolar.

Así, esta investigación resulta ser una práctica cultural de producción de conocimiento en la que me situé en la interlocución entre un quehacer localizado y unas perspectivas epistémicas, una práctica que permite indagar y experimentar el poder. Un ejercicio investigativo en el cual desde la perspectiva del poder es posible reflexionar sobre las prácticas docentes y escolares, y algunas apuestas realizadas en el espacio del Video Club.

## **2.2 Consideraciones metodológicas: puntos de partida**

Me parece pertinente recapitular el objetivo de esta tesis y enunciar la dirección metodológica, junto con aclaraciones sobre algunas claves de la investigación: El problema del poder en este colegio de clase alta es el de la gubernamentalidad, es decir, el poder que emerge en la conducción de las acciones, desplegado desde dos polos: el biopoder entendido como la administración, regulación e intervención de la población (y la comunidad educativa particular), y la disciplina, como el encauzamiento y formación de los individuos o sujetos, mediante técnicas de poder que generan sujeciones.

Como lo enuncié en la introducción, en esta investigación hice una apuesta por la capilaridad en la productividad del poder, la cual implicó metodológicamente: ¡ No analizar el poder desde un centro, ni considerarlo como una dominación maciza de los que tienen el poder de modo exclusivo sobre quienes no, ni como una sujeción siempre represiva, sino más bien analizar la construcción del sujeto a partir de las sujeciones en



espacios y procesos localizados, examinar el poder en el campo de emergencia, en el cómo sucede, en la técnica con sus mecanismos, operaciones, procedimientos e instrumentos. ii Desde esta capilaridad, es posible plantear que el ejercicio de poder cotidiano en el espacio escolar está conectado con configuraciones sociales más amplias formadas históricamente, con instituciones, prácticas, discursos y saberes -a los que llamaré línea de fuerza-, pues el poder se ejerce no en procesos aislados, sino .en múltiples relaciones y en redes conectadas finamente a la manera de un tejido capilar.

A partir de lo anterior y justamente en esta perspectiva de indagar un poder productivo a través de mecanismos, operaciones o procedimientos, es pertinente aclarar que la acción y la interacción entre sujetos tienen un papel fundamental en este trabajo, sin embargo, no tienen un referente teórico distinto al de ser una clave de inteligibilidad en tanto el poder es un ejercicio.

## **2.3 Caracterización del espacio: condiciones del colegio**

Haré una corta descripción del espacio trabajado lo cual aclara por qué es considerado como un colegio de clase social acomodada, lo que implica una ubicación particular en el campo educativo en términos de recursos materiales e inmateriales y una correspondencia con las familias de clase social alta (en los términos explicitados anteriormente en el capítulo sobre epistemología, exactamente en el subcapítulo 1.3.1).

Es un colegio privado ubicado en el norte de la ciudad de Bogotá que cuenta con amplia infraestructura, salas especiales (laboratorios, audiovisuales, auditorios, entre otros) y equipamiento en algunos salones con video beam, tableros electrónicos, etc.). Las familias que se integran a la comunidad educativa pertenecen en términos generales a los estratos 4, 5 y 6; en términos de costos, p.ej., se exige el pago de bono de ingreso de alrededor de diez millones de pesos. El colegio tiene una amplia base de recursos humanos y una división del trabajo en la que se cuenta con asistentes escolares, docentes, grupo especialista en la organización del Sistema de Gestión de Calidad, gestión escolar, equipo especialista en el área de psicología, entre lo principal. Tiene relaciones interinstitucionales y convenios para la formación y competencia de los

estudiantes en áreas académicas y deportivas, incluso con la posibilidad de realizar procesos formativos en otros países. En términos académicos es bilingüe, tiene el programa de Bachillerato Internacional<sup>2</sup> (el cual aumenta los costos e implica un prestigio académico y social para el colegio y las familias), en las pruebas realizadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior I.C.F.E.S. se ubica en el nivel “muy superior” y ha tenido alto récord en dichas pruebas en los últimos diez años.

## 2.4 Trabajo de campo y recolección de la información

Es importante referenciar en términos generales y breves la estructura del trabajo de campo y la manera como se recolectó la información. Para indagar los polos del biopoder y la disciplina y analizar sus técnicas, sujeciones y conducción de las acciones, se delimitaron tres procesos y espacios determinados del colegio: el Sistema de Gestión de Calidad, el espacio del aula y la actividad extracurricular del Video Club. La recolección de información en campo se llevó a cabo mediante tres instrumentos principales, siendo estos, el análisis documental, procesos de observación (también mediante videograbación de sesiones del Video Club) y entrevistas; aclaro que aunque dichos instrumentos se ocupan de estos espacios y procesos específicos, haré en el análisis referencia a otros mecanismos del colegio (que se especificarán en los capítulos analíticos), ya que mi experiencia me permite hablar de ellos, lo cual aporta a realizar un estudio con mayor conectividad para poder desentrañar la producción de poder en el colegio.

**Análisis documental:** se realizaron dos procesos de revisión, por una parte, en cuanto a la política educativa, se examinó principalmente la Ley General de Educación 115, decretos y resoluciones que la amplían y aclaran, documentos que guían algunas prácticas educativas de los colegio en, p.ej., las áreas del conocimiento, páginas web institucionales e instrumentos de medición usados por el Ministerio de Educación

---

<sup>2</sup> Es un programa académico con estándares de excelencia internacional, es planteado como un convenio el cual facilita que los estudiantes que obtengan el diploma estudien en universidades del exterior.

Nacional M.E.N., y por otra, en relación al colegio estudiado, documentos sobre los procesos generales, otros usados en el quehacer docente y algunos instrumentos utilizados en el departamento de psicología. En el análisis indagué los constructos, procedimientos planteados y discursos prácticos, que se formulan de la educación y de los procesos formativos, para así comprender -como procesos conectados- tanto el funcionamiento de poder del Sistema de Gestión de Calidad, como el lineamiento neoliberal en su forma macro y capilar, de la política educativa.

Para la realización de la investigación -y de manera significativa en la indagación en torno al espacio del aula y del Video Club-, partí tanto de un posicionamiento epistémico principalmente sobre poder, como de referentes y categorías trabajadas por algunos autores que han problematizado de modos distintos a la escuela y al espacio escolar; entre ellos, es importante mencionar, p.ej., lo propuesto por Foucault sobre los principios de la técnica disciplinar en cuanto al control y a la vigilancia (Foucault, 1976), y lo planteado por Carlos Iván García sobre dispositivos pedagógicos, los formatos de clase y los papeles comportamentales o reacciones de los sujetos frente a las actividades (García & Muñoz, 2004), entre otros autores. No obstante, durante la indagación y a lo largo del proceso surgieron **referentes emergentes** de sumo valor, considero -y casi a manera de reflexión- que ello puede llegar a suceder por lo siguiente: algunas categorías aunque significativas en la problematización, son abstractas o no se sustentan en investigaciones empíricas; es importante reconocer transformaciones sociales generales y procesos que emergen en la localización del espacio concreto estudiado, que pueden llegar a ser distintas a los contextos de enunciación de dichos referentes o categorías de la producción del conocimiento sobre poder y escuela; la experiencia docente que tuve en el colegio, permite tener cercanía de modo sostenido en el tiempo a los distintos procesos en un nivel de profundo detalle, lo cual -junto con la postura epistémica- hace posible pensar o analizar de modo bien conexo dichos procesos.

Ahora bien, este proceso de diálogo entre referentes, trabajo de campo y experiencia, en el que se originaron consideraciones emergentes a investigar, tuvo mayor eco en la estructuración y consolidación de los instrumentos de recolección de información de observación y de entrevistas; presentaré a continuación los referentes que orientaron dichos instrumentos, no sólo antes sino durante el trabajo de campo.

**Tabla 2-1: Referentes para la construcción del trabajo de campo.**

Actividades e instrumentos de recolección de la información	REFERENTES, CATEGORÍAS Y RELACIONES PROPUESTAS PARA Y EN EL TRABAJO DE CAMPO		
<b>OBSERVACIÓN Y MATRIZ DE REGISTRO</b> (para clases y grabaciones del Video Club) <b>ESTRUCTURACIÓN DE DOS ENTREVISTAS</b> (a estudiantes)	REFERENTES FOUCAULTIANOS	PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO (VARIOS AUTORES)	CATEGORÍAS Y RELACIONES EMERGENTES
	Actividad (control)	Diseños de clase	Tipo de actividades
	Espacio analítico (Vigilancia, distribución de cuerpos)	Visibilidad; Cierres; aperturas; filas	Distribución social de los estudiantes en el espacio; puntos de vista de vigilancia; uso de lugares; uso de cámaras
	Tiempo; Tiempo serial (relación del nivel académico con la edad)	Unificación mediante el tiempo	
	Cuerpo (control)		Posiciones y permanencias corporales; proxemias (niveles de cercanía física)
	Sanción	Normas; Transgresiones	Clasificación; procedimientos; tipos de acciones de llamados de atención
	Examen (discurso práctico sobre el sujeto estudiante)	Experiencia de sí	
		Reconocimiento; Enseñanza colaborativa, monitorias	Trabajo colectivo (emerge como iniciativa estudiantil)
		Reglas de clase	
		Roles (docente-estudiante); Desempeño comportamental	Juego de exigencias y expectativas; Reacciones frente al dispositivo y tipo de acciones: contra-argumentaciones, correcciones
		Conocimiento; Jerarquización; Lecto-escritura	Relación pedagógica en relación a la producción del conocimiento; Lenguaje audiovisual
		Trayectoria de vida	Capital escolar y económico; Concepción del rendimiento académico, diplomas y obtención del título del colegio

**Observación:** para poder hacer algunas comparaciones entre el aula de clase y el Video Club en relación al poder disciplinar, seleccioné los cursos en los que estudiaban los participantes de dicha actividad extracurricular: sexto, séptimo y décimo, este último es un curso mixto. Con ello, me refiero a que el colegio admite mujeres y hombres pero las aulas son separadas, es decir, los cursos son o femeninos o masculinos; los estudiantes sólo se mezclan en espacios de descanso, eventos, actividades extracurriculares y en los grados décimo y once, a partir de los cuales, inician el programa de Bachillerato Internacional. Con el fin de recolectar la información realicé una matriz analítica y de registro (ver ANEXO A), a partir de la cual hice quince observaciones de los cursos mencionados, de las áreas de: matemáticas, español, geografía, formación en ética y valores, biología, física, historia, trigonometría y de la hora semanal dedicada a la reunión del curso con su director de grupo. Para el ejercicio de observación en el Video Club, realicé registro en videograbaciones de catorce sesiones; material revisado tanto desde algunos criterios de la matriz como de aspectos que surgen en dicho espacio particular.

**Entrevistas:** con los diez estudiantes del Video Club, se realizaron de manera individual dos entrevistas estructuradas basadas en parte de los referentes de la tabla 2.1 ya expuesta. De manera general, algunos aspectos que indagué son las expectativas frente al rol de ser estudiante, las relaciones con los docentes, las exigencias en el aula, la concepción alrededor de la producción del conocimiento y la experiencia en el colegio, pero también, a partir de las expectativas personales y familiares. Se conversó con ellos sobre la experiencia y las actividades que desarrollaron en el Video Club (que se ampliarán en el capítulo cinco). Cabe mencionar que el tema de la disciplina, central en esta investigación, surgió tanto de preguntas explícitas como de las distintas concepciones y reflexiones de los estudiantes sobre su experiencia general en ambos espacios. En relación a los docentes, hice ocho entrevistas a profesores de distintas áreas del conocimiento, investigué principalmente sobre los discursos y las prácticas del dispositivo en el aula, las exigencias que hacen a los estudiantes, las concepciones sobre el poder y la experiencia en el quehacer pedagógico. Esta ruta metodológica, a partir del quehacer docente e investigativo, me llevó a recorrer un camino en el que encontré las claves para reconocer un juego de sujeciones complejo, en la conectividad de los discursos y prácticas localizados en el colegio con mecanismos más amplios de poder.



### **3. Biopoder y neoliberalismo en la educación**

Mi reto en la investigación sobre la escuela se forja desde la gubernamentalidad (conducción de las acciones y sujeciones) en los dos polos de poder: la administración de la población -biopoder-, de lo que me ocuparé en el presente capítulo y el encauzamiento de los sujetos -disciplina-, al que dedicaré el capítulo analítico posterior.

El oriente es abordar, por una parte, cómo se configura la política educativa en el contexto y en los lineamientos del neoliberalismo, considerando algunas diferencias entre educación pública y privada en relación al proceso de la elección escolar, y por otra, analizar la productividad del poder en el entrelazamiento entre la política pública educativa y el Sistema de Gestión de Calidad del colegio estudiado. En cuanto al trabajo documental de la política pública, debo decir que no sólo haré un ejercicio prescriptivo, es decir, no analizaré sólo los documentos sino que de manera capilar rastrearé sus relaciones con el funcionamiento del Sistema de Gestión de Calidad, con especial atención en: el juego de poder, las prácticas cotidianas del colegio, sus implicaciones en el quehacer docente y las sujeciones generadas.

#### **3.1 Línea de fuerza neoliberal en la política educativa**

El problema del biopoder es regular las condiciones de existencia de una población o un cuerpo social, interviniendo justamente en sus fenómenos masivos. La educación es una de esas condiciones de vida que la política pública formulada desde el Estado se propone regular. El Estado colombiano, a partir del Plan de Apertura Educativa en 1992 y de la Ley General de Educación en 1994, comienza a hacer hincapié en algunos

elementos como calidad, competencia, competitividad (cuyos sentidos abordaré a lo largo del capítulo), entre otros, y a su vez, dinamiza procesos de vigilancia exigiendo una rendición de cuentas al sistema educativo (Miñana & Rodríguez, 2002). Para desentrañar el funcionamiento de estos elementos en el sistema educativo, es necesario rastrear tanto el contexto y líneas de fuerza en él inscritas, como algunas de sus implicaciones.

### **3.1.1 El neoliberalismo: desigualdad y elección escolar**

Desde el Siglo XIX a fines del XX, las sociedades latinoamericanas han sido (de modo heterogéneo) *estado-céntricas* en el funcionamiento institucional de la administración de las poblaciones. Sin embargo, a partir de las transformaciones que ha traído consigo la fase más reciente de la globalización, la acción estatal y las políticas públicas surgen en el nuevo contexto del orden social del neoliberalismo (Tiramonti, 2004), que plantea una regulación desde la propia lógica mercantil. Se deja un poco de lado la razón del intercambio (del capitalismo en su primera fase) y la *competencia* toma un lugar primordial (Foucault, 2007). Así, el Estado ejerce un biopoder que construye la preocupación por la educación como condición de la vida de la población desde el discurso neoliberal, cuyo impacto es ciertamente distintivo para la educación pública y privada.

Las instituciones educativas de la educación pública y privada del país tienen ciertas diferencias en su financiamiento, procesos de admisión y condiciones materiales e inmateriales, entre lo principal. Sumado a ello, es de notar que hace más de treinta años en pueblos y ciudades intermedias existía poli-clasismo (presencia de estudiantes de distintas clases sociales) en los colegios, y en Bogotá, había alrededor de veinte instituciones educativas (que ya eran pocas) con ese carácter. La tendencia con el pasar del tiempo es hacia el “Apartheid Educativo” en tanto las clases medias y altas se orientan cada vez más a estudiar en colegios privados, separados de las clases populares (que asisten a instituciones públicas) (Quiroz & García, 2011)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Artículo basado en la tesis “*Desigualdad socioeconómica en la educación media en Bogotá. Lo que escapa a la política pública*” de Laura Quiroz, quien sustenta sus conclusiones en un juicioso trabajo estadístico sobre colegios públicos y privados en la ciudad de Bogotá, en el año 2010.



A primera vista, lo anterior nos puede parecer apenas *natural*, sin embargo, es necesario problematizar y no dar por sentados los distintos temas. Existe desigualdad en lo siguiente. La mayoría de estudiantes de familias de clase baja tienden a asistir a instituciones educativas públicas, a partir del criterio principal de la corta distancia física entre el colegio y su lugar de vivienda y la disponibilidad de cupos en los planteles. Los padres de las familias de clase alta (que competen a esta investigación) tienen un alto nivel de ingresos y de educación, que procuran mantener en tanto capitales generadores de ciertas posiciones sociales. Para ello, optan por la educación privada de sus hijos. En este sentido, podemos hablar de la capacidad de elección de *estas* familias, o del problema -poco explorado en el caso Colombiano- de *elección escolar*. Aunque iré realizando acercamientos a dicho tema a lo largo del capítulo, en primera instancia debo decir que, la elección escolar se relaciona a la presencia del mercado en el sistema educativo en términos de una dinámica económica (Tiramonti en Narodowski & Gómez, 2007).

En términos contextuales vale la pena decir que en Estados Unidos (y en otros países anglosajones), se han propuesto en las políticas públicas subsidios para el proceso de elección escolar (“school choice”) que hacen las familias (Narodowski, 1999). También en Latinoamérica (en donde poco a poco ha venido emergiendo un mercado privado de servicios educativos), en países como Chile y Argentina se propuso otorgar bonos o vouchers (subsidios) no para los colegios en sí, sino para cada estudiante o familia que puede escoger el colegio de su gusto (Varela, 2003; Mizala & Romaguera, 2000). Ello genera en primera instancia, una competencia entre colegios privados para “capturar” familias mediante la satisfacción de sus demandas. Cabe aclarar que en Colombia no se ha formulado desde la política educativa un proceso de subvención de este talante, sino una *regulación de precios* para la educación privada (lo cual abordaré en el subcapítulo 3.3).

### 3.1.2 El “bien” de la educación en fragmentos: ruta de evaluación

En la formulación de la política educativa forjada desde la línea de fuerza neoliberal, se rastrea una aparente objetividad y neutralidad. Miñana retoma y critica el argumento de Hayek<sup>4</sup> quien plantea que los conocimientos son bienes que tienen un precio y que se adquieren mejor en un juego de competencia. Obtener conocimiento, valores y habilidades, implicaría un valor social que vale la pena tener, un “bien” -un derecho- que vale la pena pagar en tanto bien útil (Miñana & Rodríguez, 2002).

Ese planteamiento puesto, p.ej., en relación con las diferencias de las formas de acceso a la educación pública y privada, motiva el cuestionamiento de si el campo educativo resulta ser un mercado (desde la misma lógica neoliberal) abierto a todas las personas o si, por el contrario, configura condiciones de desigualdad. La respuesta básica es que esta formulación neoliberal “enfrenta” por decirlo de alguna manera, a familias con distintas y desiguales condiciones de existencia (económica, social y cultural) en un sistema educativo cuyo mecanismo -y forma de poder- se enmarca en el ideal de la libre competencia, cuando el “ejercicio de libertad” que propone requiere realmente, de una serie de recursos disponibles. Considero que el problema de la elección escolar tiene dos caras; tanto la privación de algunas familias de escoger la institución educativa, como el ejercicio de selección a este respecto de otros grupos familiares. En este proceso, el “bien” de la educación se distribuye de manera desigual (Narodowski & Gómez, 2007) y más aún, se produce de distinta manera (incluso dentro del mercado de la educación privada).

Por otra parte y a propósito de este estudio de caso, las demandas de lo que las familias de clase alta necesitan/desean como proceso de educación y formación se coproduce con las ofertas de los colegios privados. Ello genera cierto proceso de *fragmentación* en el campo educativo (Tiramonti en Narodowski & Gómez, 2007), a partir de la constitución de instituciones educativas con características particulares, por las cuales quieren ser reconocidas -y elegidas-. Por lo tanto, los colegios no son necesariamente similares entre sí.

---

<sup>4</sup> Quien ha sido exponente de constructos neoliberales de la educación.

Tanto los colegios estatales como privados deben ser supervisados mediante su Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.)<sup>5</sup> por el Ministerio de Educación. En la política educativa se plantea que cada colegio debe construir el P.E.I. según las condiciones sociales, económicas y culturales del medio en el que se circunscribe -que como he dicho son diferenciadas-, y que goza de autonomía para tal construcción bajo la regulación general de la Ley 115<sup>6</sup>. No obstante, ¿cómo la política pública logra controlar los establecimientos educativos con características diferenciadas y relativamente autónomas? La ruta que se ha trazado a partir del neoliberalismo -también en otros países Latinoamericanos- frente a esta posible fragmentación de la educación, es una apuesta por el establecimiento y regulación de la *calidad* educativa, cimentada en procesos de *evaluación* desde una práctica discursiva de lo mercantil y de resultados siempre *medibles* (Narodowski, 1999) -que son ya derroteros del neoliberalismo-. El Ministerio de Educación en Colombia propone unos lineamientos generales de los contenidos de las distintas áreas que los estudiantes deben cursar<sup>7</sup>, a partir de los cuales justamente se realiza la medición de la calidad de la educación para todos los colegios (públicos y privados).

Si bien mi investigación no recae sobre los programas o contenidos curriculares del colegio (p.ej., geografía o matemáticas), es importante analizar el discurso práctico y las sujeciones que generan sus componentes principales, éstos son, los *estándares* y *competencias* propuestos en la política pública desde el marco neoliberal (Martínez, 2010) los cuales surgen en esa ruta que establece procesos de evaluación de la educación. Para el Ministerio de Educación, los estándares y competencias se formulan bajo la pretensión de dejar atrás la pertinencia de lo memorístico del conocimiento en los procesos formales de enseñanza.

---

<sup>5</sup> La Ley General 115 de Educación en su Artículo 73, lo define como: los principios, fines, recursos docentes, estrategias pedagógicas, reglamento para la comunidad educativa y sistema de gestión o de administración, entre lo principal, propuestos en una institución escolar, para cumplir con la prestación del servicio educativo según los lineamiento de dicha ley.

<sup>6</sup> Lo relacionado al Proyecto Educativo Institucional es descrito, explicado y ampliado en el “Decreto 1860” del 3 agosto de 1994, en su Capítulo III, Artículos 14 y 15, principalmente.

<sup>7</sup> Lo cual se expresa en la Ley General de Educación 115, Artículo 78.

En el marco de la Ley General de Educación, los estándares son los temas y conocimientos por áreas que deben abordar los estudiantes en cada nivel escolar (p.ej., español de grado quinto)<sup>8</sup>, y las competencias -a las que de ahora en adelante me referiré como *competencias educativas*-, son las habilidades con que deben acercarse a esos contenidos (formular preguntas, usar u organizar información, representar con gráficos, interpretar, etc.); se trataría entonces -según un documento institucional- de construir sujetos que sean competentes pero no competitivos<sup>9</sup>.

Cabe mencionar que en la educación esta organización por temáticas se relaciona al *tiempo serial* (de la técnica disciplinar) entendido como una secuencialidad temporal casi lineal de los procesos formativos (Foucault, 1976); su discurso práctico vincula nociones sobre las edades con grados de complejidad de esta manera: a menor edad, los sujetos deben manejar temas y habilidades de menor grado de complejidad.

Para el Ministerio de Educación es fundamental relacionar de manera estrecha los estándares -el *deber saber*- y las competencias -el *saber hacer*-. Así, en sus documentos los denomina "*estándares de competencia*" estructurados que serían logros y metas, a los cuáles les concede además el valor de ser una medida pro-calidad que todos deberían alcanzar para asegurar la "equidad"<sup>10</sup>. Creo que el derrotero en este punto es hacer de la pedagogía para los distintos colegios un proceso de administración hacia la calidad cuyo objetivo es el *cumplimiento* de los estándares y, por ende, surge la necesidad de *comprobar* mediante resultados el éxito que las instituciones educativas tienen al generar en sus estudiantes la adquisición de los *estándares de competencia*. En la política pública se delinea como discurso verdadero tanto el supuesto interés y deseo de todos los individuos por alcanzar la excelencia académica (Tiramonti en Narodowski & Gómez, 2007), como el supuesto de que los procesos formativos y beneficios educativos son indiferenciados.

---

<sup>8</sup> Estos se basan en los lineamientos curriculares que son propuestas más generales de procesos y temas por área de conocimientos, formuladas por el Ministerio de Educación.

<sup>9</sup> Dicha referencia se encuentra en un documento de la página institucional del Ministerio de Educación Nacional llamado "Serie de Guías N° 7. Guía de Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales. Formar en Ciencias: ¡el Desafío!".

<sup>10</sup> Lo cual está contenido en la página institucional del Ministerio de Educación Nacional, subtítulo bajo el nombre de "Estándares curriculares, un compromiso con la excelencia".

Los *estándares de competencia* se plantean no como una habilidad para problematizar el contexto de los sujetos si fuere el caso sino, por una parte y desde el problema de la estandarización del conocimiento, como aquel *saber-hacer* útil que logre hacer a los bachilleres “*atractivos para el mercado laboral*”<sup>11</sup>, y por otra, como la aceptación de la garantía para la igualdad de condiciones. En el discurso de la educación neoliberal, el estándar de competencia educativa **se propone** como el vehículo de la libre competencia, como *algo* que es necesario adquirir y que abstraído de las relaciones sociales integraría a los sujetos a una dinámica de competencia (actual, futura, profesional, laboral, etc.).

Como discurso verdadero -que genera sujeción-, emerge la necesidad de tener competencias educativas para poder ser competente. Por ejemplo, se ve como necesario que un estudiante pueda organizar y clasificar la información de una lectura sobre anatomía humana, siendo el objetivo que *adquiera* dicha habilidad (además emerge el presupuesto que lo logra compitiendo en el aula). Para algunos sujetos y colegios el *para qué* de las prácticas educativas o procesos formativos se vuelcan a la competitividad, por lo tanto, sí se trata de construir sujetos competitivos (contrario a lo que los documentos institucionales afirman).

Es posible hablar de procesos diferentes pero interrelacionados de *la competencia*, cuya palabra usada en este texto de manera reiterada encierra unos procesos de poder distintos; no se trata de un juego de palabras sino de poder. Es necesario recapitular y analizar los sentidos de ella hasta ahora trabajados, lo cual al mismo tiempo, aporta a aclarar el panorama de los siguientes subcapítulos. Al aprendizaje de las *competencias educativas* (deber saber y saber hacer) se le otorga el sentido inicial de forjar estudiantes *competentes* -capaces o dotados-. No obstante, no se trata sólo de capacitar y formar sujetos (como uno de los propósitos planteados por el disciplinamiento), pues ello se encuentra inscrito en la línea de fuerza del neoliberalismo que da un orden a los procesos, estos son: en el colegio y en la educación en general, se valora y estimula como discurso práctico verdadero que los estudiantes aprendan mediante una dinámica

---

<sup>11</sup> Este desarrollo sobre los “estándares de competencia” puede ser consultado en la página institucional del Ministerio de Educación Nacional bajo el subtítulo de “El saber hacer del mundo del trabajo”.

de *competitividad* -demostrar que son mejores que otros-; como las competencias educativas son una medida pro-calidad (con la cual se hacen mediciones para los distintos colegios), al mismo tiempo, en el interior del colegio, se les hace seguimiento al rendimiento académico de los estudiantes para hacer comprobable que están produciendo sujetos competentes y demostrar también que son mejores establecimientos educativos que otros -se trata de la competitividad entre colegios-, en la ruta de evaluación establecida de la que ya hablé. Sumado a ello, los colegios privados buscan demostrar la alta calidad educativa como un “bien” y otras características de su espacio escolar, para que sean ventajas llamativas en el proceso de la elección escolar de las familias y que como presupuesto, aportarían a la preservación y mejoramiento de sus posiciones sociales.

### **3.2 La educación bien: elección escolar y exclusividad**

Investigaciones estadísticas a nivel nacional y distrital convergen en las conclusiones generales en cuanto a la relación entre educación y condiciones de existencia (y origen social). Tanto variables del entorno socioeconómico de los sujetos como características materiales e inmateriales de los colegios tienen incidencia significativa en variables del rendimiento académico de los estudiantes. Una tendencia sugerente es que a mayor nivel de ingresos (estrato social) y nivel educativo de las familias de los estudiantes, mayor nivel alcanzado en los resultados de las pruebas “Saber 11<sup>o</sup>” realizadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior I.C.F.E.S.<sup>12</sup> (y también en pruebas aplicadas a grados de tercero, quinto, séptimo y noveno), que son justamente propuestas como indicadores de calidad de la educación; y a menores recursos, se tiende a obtener un bajo nivel en los resultados de dichas pruebas (Iregui, Melo & Ramos, 2006; Quiroz y García, 2011).

---

<sup>12</sup> Para evaluar la calidad del sistema educativo, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior realiza de manera estandarizada las llamadas “Pruebas Saber” a estudiantes de los grados de tercero, quinto, séptimo y noveno, además de las pruebas “Saber 11<sup>o</sup>”.

No se trata de caer en una mirada que subalternice a las clases sociales de los estratos bajos, sino de visibilizar lo que la línea de fuerza neoliberal nubla: los discursos prácticos de “*meritocracia*” y “*fracaso-éxito escolar*” que surgen en el proceso -y mecanismo de poder- de evaluación de la calidad de la educación, guardan relación con las condiciones sociales de existencia. Más aún, hay una coproducción entre la desigualdad social y la desigualdad escolar. En cuanto a la clase social alta (y su posibilidad de elección escolar): los sujetos y familias que en ella se ubican tienen recursos y capitales disponibles económicos, sociales y culturales que les permite no sólo el *acceso* a un espacio escolar de alta exigencia, sino la *permanencia* en él, p.ej., al lograr buenos resultados del rendimiento escolar (que es el deseo generalizado propuesto en la política pública). La elección escolar es una estrategia familiar de vida para preservar las posiciones sociales de la misma (Tiramonti & Ziegler, 2008), de esta manera la posibilidad de acceso, permanencia y competitividad en la adquisición de las competencias educativas sustentadas por los distintos capitales funcionan muy bien, pero para éstas familias.

Por último, me parece productivo poner sobre la mesa otra “posibilidad”. Como aristas del mismo proceso, por un lado, se encuentra la ideación de los estudiantes y las familias de sus trayectorias futuras en la que la educación es una vía y una demanda, y por otro, justamente la construcción de colegios oferentes como espacios educativos que responden de alguna manera a dichas exigencias (Tiramonti, 2004). Sin embargo, estos colegios tienen también procesos de admisión y mecanismos de permanencia o exclusión de los estudiantes. Se trata así de una doble elección: familias que eligen colegios, colegios que seleccionan familias (en términos que van desde lo económico hasta lo cultural, pasando por el rendimiento académico mismo).

En esta doblez es posible hablar de un proceso de “*cierre*”, en el que los procesos de acceso, admisión y permanencia retroalimentados por las condiciones sociales de familias acomodadas y de los colegios, minimizan la posibilidad de que sujetos con distintas características de entorno ingresen a estos espacios educativos (Tiramonti, 2004; Ziegler en Narodowski & Gómez, 2007; Tiramonti & Ziegler, 2008) y se “beneficien” de lo que ello -como discurso práctico verdadero- implicaría, en tanto obtención de un “bien educativo de alta calidad”.

### 3.3 Regulación de precios en la educación privada

Luego de haber discutido cómo los presupuestos del neoliberalismo presente en la política educativa tienen unas implicaciones distintas para la educación pública y privada, y que más aún, configuran el problema de la desigualdad social y escolar (en parte nutrido por el proceso de la elección escolar asumida sólo por unas capas sociales), es necesario analizar más de cerca algunos mecanismos propuestos para la educación privada que se conectan de modo capilar, a la producción de poder y sujeción de las prácticas educativas del espacio escolar estudiado.

El Estado ejerce el biopoder a través de las políticas educativas que problematizan y regulan la educación en tanto es una condición de vida de la población (Foucault, 2000). Como lo he desarrollado, desde la línea de fuerza neoliberal, tal regulación se ha sustentado en procesos de medición y evaluación de la calidad de la educación, a partir de lo cual, se formula un proceso de *regulación de precios* para la educación privada.

En la Ley 115 de Educación, se plantea para los colegios privados un proceso de clasificación según el nivel de calidad en la prestación del servicio educativo que consta de tres categorías nominadas “*regímenes*”, éstas son de menor a mayor nivel: régimen de libertad controlada, de libertad vigilada y de libertad regulada<sup>13</sup>. La implicación para los colegios al ubicarse en dichas categorías es el porcentaje (bajo o alto) a que tendrían permiso para el aumento de matrículas y mensualidades en el siguiente año lectivo. P.ej., para este año (2012), los colegios de libertad controlada no podrán aumentar más del 3% sobre los costos del año anterior, mientras los de libertad regulada podrán hacer el aumento hasta en un 4,5%<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Sobre los tres regímenes en relación a la educación privada se puede consultar el Artículo 202 de la Ley General de Educación 115 de 1994.

<sup>14</sup> Cada año el Ministerio de Educación Nacional expide una resolución con las alzas permitidas, para el año en mención, los aumentos en relación a los regímenes de calidad se encuentran en la “Resolución 7884” de 2011.



Para el proceso de clasificación, las instituciones educativas deben presentar principalmente dos requisitos<sup>15</sup>: por una parte, un formulario que aborda aspectos financieros como razones de cobro, periodicidad de los mismos, número de becas entregadas y en general, relaciones entre ingresos y egresos, y por otra, un formulario de “autoevaluación” que pregunta tanto por las condiciones físicas del colegio como por los recursos humanos y procesos educativos (incluyendo el rendimiento académico en torno a los resultados de las pruebas Saber 11°). Sin embargo, este instrumento mediante el cual se le otorga un puntaje a los colegios en tanto evalúa su calidad en la prestación del servicio educativo, es de selección múltiple y no permite en sí mismo dar cuenta a profundidad de los procesos educativos y pedagógicos.

La relación planteada en esta “autoevaluación” que deben presentar los colegios es que al evidenciar mejores recursos materiales e inmateriales, mejor calificación se obtendrá, y por lo tanto, mayor posibilidad de aumentar el porcentaje de los costos de pensión y matrículas; en la evaluación de calidad de la educación privada subyace un proceso economicista cuyo objetivo es, en parte, el de la inyección de capital anual. A partir de los puntajes obtenidos, los colegios se mantienen o cambian de régimen<sup>16</sup> y es posible que aquellas instituciones educativas que logren clasificarse en el más alto nivel, puedan mantenerse así a futuro. En esa lógica cabe la siguiente pregunta: ¿si un colegio no tiene posibilidades de aumentar su capital cómo podría mejorar esa calidad esperada y evaluada?

Por otra parte, hay colegios -como del que se ocupa esta investigación- que al clasificarse realizan un proceso distinto. Se trata de obtener una “certificación” que consiste en acreditar<sup>17</sup> que el servicio educativo es de “alta calidad”, lo cual se asegura a través del buen funcionamiento del Sistema de Gestión de Calidad (del que me ocuparé en los siguientes subcapítulos) que tenga el colegio. Estas instituciones

---

<sup>15</sup> Los cuáles están planteados en la página institucional del Ministerio de Educación Nacional mediante el Centro Virtual de Noticias de la Educación C.V.N.E. bajo el subtítulo de “Guías y autoevaluación”.

<sup>16</sup> Lo cual es explicitado mediante el “Decreto 2253” de 1995.

<sup>17</sup> Con dicha palabra se hace referencia a que las instituciones educativas pueden ser acreditadas como de “alta calidad” por empresas especializadas en hacer seguimiento y evaluación al Sistema de Gestión de Calidad desde la norma ISO 9001 u otras normas aceptadas por el Ministerio de Educación.

educativas no deben presentar el formulario de autoevaluación sino la copia de la certificación junto con el formulario financiero a la Secretaría de Educación<sup>18</sup>; de esta manera, se clasifican en la categoría más alta del “régimen de libertad regulada”, obteniendo así, permiso para cobrar pensión y matrículas para el año siguiente dentro de los porcentajes más altos de aumento. Sumado a ello, la obtención de recertificación<sup>19</sup> y evidencia de mantener un nivel alto en los resultados de las pruebas Saber 11°, implican otro aumento sobre el porcentaje del mismo régimen de libertad regulada<sup>20</sup>. Esto posibilita que ciertos colegios (como el caso de la institución trabajada) puedan tener altos costos en el *mercado* y mejor capacidad competitiva en relación a otros colegios

La legislación de la política educativa no obliga a los colegios privados a certificarse como de “alta calidad” -aunque representa una ventaja-, *sólo* delinea las reglas de juego de la regulación de precios. A partir de ello, en colegios privados sobre todo de clase alta surgen las siguientes consecuencias: tanto normas o modelos de funcionamiento empresarial (como la norma I.S.O. 9001<sup>21</sup> y Sistemas de Gestión de Calidad) como el ranking del I.C.F.E.S., resultan ser un derrotero y un discurso práctico verdadero que genera sujeciones y conducción de las acciones como problema de la gubernamentalidad.

Los colegios privados no sólo compiten entre sí para “capturar” cierto tipo de familias mediante la satisfacción de sus demandas -comprobando mejor calidad educativa y logrando mayor aumento en sus precios-, sino que (como lo he venido trabajando) se instala al interior de los espacios educativos, el discurso práctico de competitividad para sus miembros. También, se remarca aún más el presupuesto de que la educación es un “bien” pagable. Las familias de clase alta, tienden a optar por pagar precios altos contrario a buscar un beneficio meramente económico, como el ahorro, p.ej., al elegir un

---

<sup>18</sup> Lo cual está estipulado en la página institucional del Ministerio de Educación, en el Centro Virtual de Noticias de la Educación C.V.N.E. bajo el subtítulo de “Guías y autoevaluación”.

<sup>19</sup> Con éste término se hace referencia a que las certificaciones de calidad tienen una caducidad. Si el colegio se somete a una nueva evaluación de su Sistema de Gestión de Calidad, puede reiterar la “alta calidad” en la prestación del servicio educativo obteniendo una “recertificación”.

<sup>20</sup> Lo cual está reglamentado en la “Resolución N° 6577” del 29 de septiembre de 2008.

<sup>21</sup> La sigla I.S.O. responde a los términos de inglés “International Organization for Standardization” que traducido al idioma español es “organización internacional de normalización”.

colegio con el cual se pudiera “intercambiar” una educación de buena calidad por un bajo precio. Los bajos costos y precios en el proceso de elección escolar, no es ni deseable por las familias ni sostenible para el colegio. La relación planteada es que a mayor calidad en la prestación del servicio educativo, mayores costos; poder pagar e invertir altos costos en la educación de los hijos es una decisión por parte de las familias para obtener un buen capital educativo pero también, para demostrar su capital económico no sólo en términos de capacidad adquisitiva sino sobre todo, en tanto *apuesta de inversión*; ello hace parte del objetivo de mantener su prestigio social en el futuro, pero también de demostrarlo en el presente. Los colegios, por su parte, al ofertar altos estándares de calidad en la educación requieren de, por ejemplo, un Sistema de Gestión de Calidad, lo cual implica un aumento de costos.

### **3.4 Sistema de Gestión de Calidad como técnica de poder**

En el proceso educativo, confluyen varios discursos de verdad y saberes como el de la psicología y pedagogía (que ya no son únicos) que retroalimentan los dispositivos de poder, desde los cuales se interviene a la población (biopoder). Sin embargo, como lo abordé al inicio de este capítulo, el biopoder ejercido por el Estado en el contexto neoliberal genera una mayor descentralización del poder estatal y simultáneamente, una intervención menos directa en las instituciones educativas. En ese marco, la educación privada en Latinoamérica tiende a funcionar mediante la gestión como nueva forma y discurso de poder. La gestión, suele organizar la relación entre demandas familiares y prestación del servicio educativo, a partir de ello, se constituyen *comunidades educativas* (familias y colegios como mutuo correlato) en donde las familias ejercen una participación sobre las decisiones de los colegios con una alta cuota de poder (Narodowski, 1999), como lo veremos a lo largo de los siguientes capítulos. En el colegio estudiado, existe la posibilidad de que los discursos y prácticas del Sistema de Gestión de Calidad presentes en él incursionen en las prácticas educativas como un tipo de saber y que se desplieguen como técnica de poder (junto a otras formas de poder como la disciplina).

El colegio estudiado se acredita como prestador del servicio educativo de alta calidad al ser certificado por una empresa especializada (reconocida por el Ministerio de Educación) que evalúa su Sistema de Gestión de Calidad desde el modelo o norma I.S.O. 9000 (u otras igualmente válidas para dicha institución)<sup>22</sup>. Dicho modelo I.S.O. garantiza la administración de la calidad de los productos o servicios de una empresa<sup>23</sup>. Este principio -empresarial- en primera instancia, propone en la comunidad educativa que la relación entre los sujetos es la de gestores y clientes.

El Sistema de Gestión de Calidad regula, evalúa, interviene y mejora -como presupuestos- los servicios educativos y el “bien” de la educación para que las familias y estudiantes, en algún sentido, consuman dicho bien durante largo tiempo y que además sea “funcional” para el futuro, retornando así al problema del biopoder en tanto administración de la educación de la población. No obstante, hablo de segmentos de la población y no de la totalidad de ella (así mismo, no se trata de “el” futuro de todos sino del concebido por personas de clase social alta y de una comunidad educativa particular). Este proceso de consumo del “bien” de la educación, produce también a los sujetos “educandos” como lo desarrollaré a continuación.

### **3.4.1 Racionalidad documental y sujeción a la comprobación**

Desde la experiencia de haber sido profesora del colegio iré presentando los lineamientos generales y las prácticas del Sistema de Gestión de Calidad. En el colegio, las personas que manejan dicho Sistema se denominan “Grupo de Alta Calidad”. Se trata de personas que no son docentes sino que están cualificadas y contratadas específicamente para tal trabajo, pues a partir de su saber experto, diseñan los documentos internos del colegio y hacen seguimiento al Sistema de Gestión de Calidad.

---

<sup>22</sup> Otros modelos válidos para el Ministerio de Educación Nacional se establecen mediante resolución, en su página institucional bajo el título de “Certificación y acreditación” se plantea: E.F.Q.M., de la European Foundation for Quality Managment; el N.E.A.S.C-C.I.S. New England Association of Schools and Colleges, el cual tiene convenio de reconocimiento con el modelo Council of International Schools; el AdvancE.D., comunidad educativa conformada por la fusión entre North Central Association Comission on Accreditation and School Improvement, entre los principales.

<sup>23</sup> Referido a la definición “Qué es ISO” en página web.

Este grupo establece el funcionamiento y los responsables de los diferentes procesos; conectan las normas de la política pública educativa con las prácticas y documentos relacionados a los servicios prestados por el colegio, estos son: educativo, de transporte y de alimentación.

El Sistema de Gestión de Calidad que controla la prestación de servicios en pro de la calidad y de la *satisfacción* de las partes, es sobre todo un diseño de racionalidad documental ordenadora de los diferentes procesos. El diseño de los documentos plantea, a mi modo de ver, tres operaciones diferentes en los procesos: descripción de cómo deben realizarse, planeación por parte de los responsables y por último, seguimiento. Por ejemplo, para realizar una salida pedagógica es necesario conocer y seguir los documentos de protocolo para ello establecido, diligenciar los documentos para planearla (y ejecutar lo planteado), y finalmente, dar cuenta de ella.

Para fortalecer la prestación del servicio educativo dentro del Sistema de Gestión de Calidad, en el colegio se realiza la “evaluación institucional” que examina los aspectos relacionados a dicho servicio, contempla evaluación a docentes, estudiantes, cursos, niveles, departamentos, etc. Esta se hace de manera comparativa tanto entre periodos académicos como entre año actual y pasado, a partir de lo cual se plantean las metas para el siguiente año. Las evaluaciones se realizan para los procesos internos del buen funcionamiento del Sistema de Gestión de Calidad. Ahora, lo que el colegio plantea y denomina “*validación del modelo*” del Sistema de Gestión de Calidad, son los resultados de las pruebas externas como pruebas Saber, pruebas de inglés, olimpiadas, competencias académicas y deportivas, etc.

Ambos procesos, tanto el evaluativo como el de validación, implican para el colegio desde su Sistema de Gestión de Calidad que están generando *productos conformes o no conformes*, refiriéndose así (incluso en los documentos) a los estudiantes; productos que son *comprobablemente* competentes, lo cual se relaciona justamente, con la consecución de los logros académicos. En el caso de los productos “no conformes” existe todo un procedimiento y seguimiento de casos de los estudiantes que contemplan: recuperaciones, nivelaciones, permiso para que dejen cierto número de créditos pendientes para el siguiente año, etc.

Pocas veces y luego de haber realizado varias estrategias (lo que se explicará con más detenimiento en el subcapítulo 3.4.5 en relación a la construcción de los sujetos o estudiantes como “casos”) cuando el estudiante no tiene las habilidades cognitivas o emocionales esperadas en el colegio, se plantea la “*reubicación*”, la cual consiste en que el estudiante ingrese a otra institución que “*sí lo favorezca*”. El departamento de psicología apoya a la familia en este proceso buscando y estableciendo contacto con otros colegios. En este espacio escolar y en sus prácticas educativas, se le otorga un alto valor al rendimiento académico, por lo que un estudiante que en distintas áreas del conocimiento y por un tiempo sostenido tenga dificultades en producir por lo menos resultados medios, se convierte en un caso de seguimiento; incluso, si se trata de un estudiante de primaria se habla de la “*proyección*” que pueda tener en los grados posteriores -que en el fondo se trata de si tendrá éxito académico o no-, planteando así la posibilidad de que no siga estudiando en el colegio. Como parte del proceso de elección escolar, esto evidencia que en esa relación familia-colegio las familias buscan un “bien” educativo de excelencia y simultáneamente, el colegio busca tener y producir sujetos de excelencia. Ambos mecanismos resultan ser posiblemente, de exclusión.

La educación se convierte y se entiende como un juego de cálculos del cómo estar y cómo salir del colegio por parte de los estudiantes, pero también, desde el Sistema de Gestión de Calidad emerge, para los docentes y el colegio, la problematización de cómo regular, intervenir, mantener o conservar, producir, egresar o sacar sus “productos”. Delinearé más capilarmente esta producción de poder -también empresarial- en el siguiente aparte.

### **3.4.2 Trabajo docente: operación documental y proceso formativo**

A continuación, indagaré algunas operaciones y mecanismos del Sistema de Gestión de Calidad como técnica de poder tanto en el quehacer docente, como en las prácticas educativas o en los procesos de formación de los estudiantes. Durante cada periodo los profesores trabajan a partir de documentos a lo cual coloquialmente se le llama “planear”. Es importante describir el funcionamiento de este diseño y esta práctica documental.

A continuación, cuatro de los instrumentos principales:

1. En el documento más general se caracteriza a los estudiantes de cada nivel en términos de “entrada y salida”, es decir, se problematiza cómo los sujetos llegan a determinado grado, cómo se forman en el proceso que el profesor orienta, y cómo quedan preparados para el siguiente nivel escolar; son los *estándares de competencia* lo principal a enseñar y a adquirir. 2. Le sigue la propuesta del calendario anual de cada asignatura en el que se plantean las unidades y los subtemas por abordar durante cada periodo (estableciendo el número de sesiones dedicadas a cada unidad). 3. Luego se realiza la tabla de estandarización del área en un determinado grado, en la que se proponen los *estándares de competencia* de los lineamientos curriculares trazados por el Ministerio de Educación, por un lado, y por otro, una división temática más concreta e indicadores de logro propuestos por el profesor. 4. Por último, se trabaja con los documentos a partir de los cuáles deben desarrollarse las clases (si en un periodo se tratan tres subtemas, se deben realizar tres formatos diferentes); en ellos se registran los indicadores de logro en los que se avanzará, los procesos de pensamiento requeridos por los estudiantes y los procedimientos metodológicos o pedagógicos que se usarán en clase. De hecho, es casi el único *lugar* institucional en el que lo pedagógico se plantea, pues resulta ser generalmente una propuesta no discutida e individual del docente. Este último documento de elaboración de clases es uno de los que visiblemente se relaciona con la técnica del poder disciplinar, pues el profesor llega provisto al espacio del aula con una propuesta frente al conocimiento, diseñada desde el Sistema de Gestión de Calidad.

Cada documento (incluyendo evaluaciones y superaciones de las asignaturas) debe ser aprobado por los jefes de departamento y son objeto de seguimiento del “Grupo de Alta Calidad”. Estos documentos que hilan el trabajo docente resultan ser (por decirlo de alguna manera) una sujeción a la “súper” planeación de los procesos formativos de los estudiantes en términos de insumos y productos. Los profesores deben proponer y ejecutar una intervención muy controlada de las acciones y condiciones de dicho proceso. Si la técnica disciplinar opera sobre la actividad, el tiempo y el espacio de cada sujeto, el Sistema de Gestión de Calidad opera sobre las prácticas educativas y procesos formativos del grueso de estudiantes (de pre-escolar a grado once) de esta comunidad educativa.

El proceso de doble vía en la elección escolar, en el que el Sistema de Gestión de Calidad asegura una buena calidad en la prestación del servicio educativo, que es a la vez demanda de las familias, trae consigo una consecuencia en discursos y prácticas: el azar, la improvisación y la contingencia se vuelven cada vez más inaceptables (Tiramonti & Ziegler, 2008) y se concede valor al proceso formativo muy controlado.

### **3.4.3 Evaluación y seguimiento**

Vale la pena hacer una ampliación sobre los procesos de evaluación relacionados al Sistema de Gestión de Calidad. La “evaluación institucional” se realiza por departamento de área y en cada periodo se diligencia un formato de evaluación de manera cuantitativa y cualitativa; se examina bimestralmente ciertos indicadores tanto de estudiantes como de docentes. Para los primeros, se analiza el rendimiento por curso y nivel según las notas finales en términos de promedio, porcentaje de excelencia y de pérdida de asignatura, entre lo principal, para los segundos, el cumplimiento de horas de clase, del programa, del uso de texto, quejas interpuestas por familias, etc. Al docente se le exige el compromiso para elevar las cifras de los resultados de los estudiantes y mejorar su quehacer. En este sentido, su sujeción es atravesada por la perspectiva de la eficiencia en la maximización de los resultados y en consecuencia, la necesidad de que como profesores *corrijan* sus propias acciones para conducir las acciones de los estudiantes, pero sobre todo, en pro del rendimiento académico.

Al aprendizaje y sobre todo a su demostración en resultados, se les otorga un lugar importante. Los alcances o límites académicos individuales se tornan un problema institucional; cada estudiante debe estar en la misma vía de alto rendimiento del colegio. El discurso escolar en el que se señala a los “malos estudiantes” en términos académicos, se amplía a los “malos” profesores indicando su incapacidad de lograr el aprendizaje de todos los estudiantes. Se trata así de una doble sujeción delineada por el oriente de la eficiencia (Narodowski, 1999).



Por otra parte, la “evaluación de desempeño docente” es la más explícita para este sujeto. En ella, tanto el jefe de departamento como el mismo docente examinan y otorgan una puntuación que, promediada, ubica al profesor en la siguiente clasificación: “desfavorable, competente condicionado o competente”. Los criterios usados tienen estrecha relación tanto con la apropiación de la filosofía del colegio como con los usos de los procedimientos del Sistema de Gestión de Calidad (evidencias del seguimiento académico y afectivo de los estudiantes, efectividad en dicho sistema, cumplimiento de sus tiempos, etc.). Así, en la producción de la sujeción del docente se combina el deber ser moral con el discurso de la eficiencia y rendimiento.

La educación en tanto proceso formativo se enraíza en la existencia de una relación entre profesores y estudiantes en la cual los primeros trabajan a través de procedimientos tanto pedagógicos como de seguimiento (sobre los segundos). Éstos, han existido continuamente. Sin embargo, en las últimas décadas a partir de la línea de fuerza neoliberal en la que la educación ha de ser siempre medible los procedimientos tienden aún más a la planeación detallada, a una dinámica de sistematicidad mayor. En los Sistemas de Gestión de Calidad como técnica de poder que emerge en dicha fuerza, formar/se significa cada vez más garantizar buenos resultados mediante la eficiencia, a ello se orientan las sujeciones -se trata de la forma de poder y su consecuente sujeción- de los sujetos que se instalan en las prácticas educativas de la escuela, como conducción de las acciones entre profesores y estudiantes.

Como lo enuncié antes, es el “Grupo de Alta Calidad” el encargado de diseñar, evaluar y hacer seguimiento al Sistema de Gestión de Calidad. Para ello, estas personas concentran y organizan los documentos en la plataforma informacional interna del colegio, por una parte, para que los miembros del colegio accedan a información que compete a los procedimientos a su cargo y para que “cuelguen” los documentos que deben gestionar o registrar, y por otro, para que los encargados del “Grupo de Alta Calidad” justamente analicen y hagan seguimiento de tales documentos. Cabe mencionar que los docentes sólo pueden acceder a los documentos relacionados a procedimientos generales y a los de otros docentes pero del departamento al que pertenecen y no de otro.

A partir del análisis y seguimiento al trabajo docente mencionado, por periodo, inicialmente a cada profesor le enviaban correos electrónicos con reportes de qué estaba incorrecto en el diligenciamiento de todos los documentos y procedimientos a su cargo, o se le comunicaba si tenía procesos pendientes de quejas y reclamos por parte de padres de familia. Más adelante se optó por otra estrategia: hacer públicos los reportes en la plataforma informacional, también imprimirlos y colocarlos en las carteleras de cada departamento, al igual que una lista con fecha y hora del último ingreso de cada profesor al aula virtual del colegio. Esta acción a mi modo de ver, trasluce digamos el *estado* documental de cada profesor a la luz pública. Ello replicó en un mayor seguimiento de los jefes sobre el quehacer docente y en una dinámica que se dibujaba en algunos departamentos la competitividad entre pares. Así, la sujeción, expectativa y exigencia de competitividad emerge tanto para estudiantes como para profesores, estos último deben saber/hacer los procedimiento delineados en el Sistema de Gestión de Calidad.

La gestión administrativa de la educación genera una sujeción del docente a la continua medición de su eficiencia, generando competencia entre pares y también, vigilancia por parte de jefes y auto-vigilancia en base a los mismos documentos. Los errores de los docentes (como servidores) en un discurso de orden y control de las acciones, son entendidos como errores (Ball, 1994) de anacronismo, en tanto no cumplirían a cabalidad con este nuevo o mezclado delineamiento de su función docente.

A los documentos y procedimientos se les hace seguimiento para generar tanto estrategias de mejoramiento, como para obtener auditorías satisfactorias. Las auditorías internas realizadas por algunos docentes aseguran la preparación del colegio para las auditorías externas que son ejecutadas por empresas especializadas en evaluar los Sistemas de Gestión de Calidad. La recertificación acredita al colegio como prestador de servicios educativos de alta calidad y ello representa ventajas en el juego de la regulación de precios. Es deseable para el colegio mantener su prestigio social mediante las recertificaciones y así seguir siendo llamativo para la elección escolar de las familias de clase alta que lo pueden pagar, así mismo, es un anhelo que en el interior del colegio las prácticas educativas o procesos formativos sean cada vez más controlados.

### 3.4.4 Ruptura en el quehacer docente

A partir de lo trabajado, es justo hablar un poco más de las implicaciones y las rupturas del quehacer docente. En primera medida, en el discurso escolar los profesores son los que vigilan a los estudiantes, p.ej., a través de operaciones sobre el espacio y el cuerpo (como se verá en el capítulo sobre disciplina). Sin embargo, simultáneamente el quehacer docente es vigilado de forma no explícita ni física, a partir de mecanismos propuestos desde el Sistema de Gestión de Calidad, que de alguna manera problematizan la vigilancia y el control de su labor. En el espacio laboral de los profesores, la vigilancia como problema del panoptismo se utiliza<sup>24</sup>, pues funciona mediante dispositivos o sistemas informáticos que permiten una exhaustiva supervisión de los trabajadores (Castro, 2009) haciendo del control una operación menos directa. Es el caso del sistema informacional de la plataforma del colegio, a partir de la cual se observa y controla con eficiencia, la eficiencia de los docentes. Se trata de un poder que no se ejerce desde las coordenadas espacio-temporales -como sí sucede con los estudiantes- aun cuando se encuentran en el mismo lugar (pues los modos de sujeción son distintos).

El Sistema de Gestión de Calidad como técnica de poder, implica una nueva división del trabajo en la que el docente se des-cualifica (pues ya no es suficiente su saber y otros deben tomar ciertas decisiones que antes podían tomar) o se re-cualifica (frente a su quehacer, que ahora es en parte de gestión) (Ball, 1994). En los espacios escolares surge entonces la *necesidad* de la inclusión de especialistas, en el caso del colegio, por una parte, de quienes diseñan y evalúan el Sistema de Gestión de Calidad como el “Grupo de Alta Calidad” del que ya he hablado, y por otra, de gestores escolares que manejan la disciplina de los estudiantes, la convivencia y la relación con las familias (que tienen demandas frente al espacio escolar). Cabe mencionar que los padres de familia y los estudiantes en tanto clientes interpelan y a veces desconocen el quehacer y saber del docente, acudiendo al sistema de quejas y reclamos, o incluso desestimando los procedimientos para ello establecidos en el colegio.

---

<sup>24</sup> Frente al panoptismo hay diferentes perspectivas que plantean: su terminación y sustitución por otras formas de poder, la complejización del mismo, o su transformación relativa y coexistencia con otras formas de poder. Sin embargo, la delimitación de esta tesis no se dirige a concluir una perspectiva verdadera.

Se instala así un saber técnico empresarial y se pone en entredicho el discurso verdadero a partir del cual el docente tenía un saber y unos conocimientos que lo posicionaban en el espacio escolar (Giroux, 2001). Entonces ¿en qué se sustenta la autoridad docente? Su legitimidad sigue existiendo pero no se da por sentada (Narodowski, 1999). No basta con que el profesor *tenga* un saber sino que pueda generar en los estudiantes motivación y la adquisición de los *estándares de competencias* con un alto nivel de rendimiento; debe *evidenciar* que ha hecho lo necesario para la consecución de tal objetivo para cada estudiante, debe *demostrar* al colegio y a los padres que es eficiente y cumple su rol, según el marco del Sistema de Gestión de Calidad (ver caricatura en ANEXO B sobre la descentración del saber docente y la rendición de cuentas de su quehacer, la imagen en él presentada fue discutida por algunos compañeros de trabajo en espacios informales, lo cual representó un aporte para las reflexiones que realicé al respecto). El sustrato de la autoridad docente se relaciona al proceso de elección escolar: el profesor resulta ser un sujeto clave en la formación y trayectoria académica deseada y trazada por estudiantes y familias, y en el colegio, se encuentra profundamente vinculado a la producción del alto rendimiento académico institucional.

De esta manera, el Sistema de Gestión de Calidad del servicio educativo se vincula como lo he dicho, a un discurso de verdad y a una práctica empresarial que propone que los profesores sean controlados sutilmente, que se auto-vigilen y trabajen/compitan en una “súper” planeación de las prácticas educativas, y que los estudiantes, también compitan en esos procesos formativos. El Sistema de Gestión de Calidad como técnica de poder, organiza el proceso formativo y educativo como un “bien” que se produce y se consume.

### **3.4.5 Examen y saberes desde el Sistema de Gestión de Calidad**

La educación, como lo he delineado, en tanto problema gubernamental del biopoder, pretende regular las condiciones de una población (o comunidad) que ha de ser educada para conducir sus acciones, se trata en buena parte de una intervención en la formación y en el cuidado de los educandos.

La psicología es un saber que se ha involucrado como práctica y discurso de verdad casi para “*el tratamiento*” de las “infancias y adolescencias” en la escuela. Sumado a ello, en este colegio particular se ha conjugado con el Sistema de Gestión de Calidad. Mi idea aquí no es hacer una exposición sobre las teorías sobre niñez y adolescencia desde la producción del conocimiento de la psicología en sí misma, sino identificar cómo este saber se instala en algunas prácticas del colegio. Me interesa hacer una pequeña descripción de cómo funciona esa articulación entre el quehacer del departamento de psicología y el Sistema de Gestión de Calidad, a través de lo que Foucault denomina *examen*. Cabe decir que éste es parte también de la técnica disciplinar (que se abordará en el siguiente capítulo analítico).

El *examen* es entendido como el proceso en el que se vigila, observa y sobre todo se clasifica y jerarquiza a los sujetos según las normas (Foucault, 1976), pero también en relación a variables como la edad, el comportamiento, los procesos madurativos, las relaciones familiares, las habilidades o dificultades cognitivas y afectivas, las condiciones médicas, etc. Desde esos criterios, se construye **el caso** de los sujetos como una caracterización y categorización de los mismos. La psicología es un derrotero en ese conocimiento de los individuos y aporta al objetivo de hacer a los sujetos “legibles” (como discurso verdadero) para los procesos formativos.

En el colegio, el departamento de psicología se encarga de buena parte del proceso de admisión, allí se concentran la información y los perfiles de las familias a lo largo de la estancia en el colegio. Este seguimiento y registro se hace a través de documentos establecidos en el Sistema de Gestión de Calidad. Al inicio de cada año, el departamento en mención “hace entrega de los estudiantes” a los directores de grupo -expresión usada para hacer referencia a la entrega de la información sobre los estudiantes producida en este proceso-, lo que implica presentar cada caso. Por su parte, los profesores deben emitir por periodo (aproximadamente cada dos meses) además del reporte de notas, un formato “socio-afectivo” en el que se cuenta tanto las veces que el estudiante ha fallado en responsabilidad o comportamiento como las que participa en clase. Los directores de grupo deben gestionar otros formatos seriados llamados “carpetas azules” ubicadas en la plataforma informática del colegio a la cual tienen acceso parcial, mientras los psicólogos tienen acceso total; en ella deben consignar información que gire en torno a

descripciones comportamentales, “dispositivos básicos de aprendizaje”<sup>25</sup> (propuesta realizada desde psicología) y habilidades cognitivas y sociales, entre lo principal.

Este proceso de examen, que emerge en el enlace entre saber/práctica de la psicología y registro documental del Sistema de Gestión de Calidad, logra ser un proceso de seguimiento efectivo en tanto se consolidan archivos e informes detallados de los sujetos, pero el punto es, que no es un mero ejercicio descriptivo sino una operación de poder en tanto se construye al sujeto, otorgándole un estatuto de sí mismo desde la perspectiva escolar y psicológica. Sumado a ello, tales archivos son insumo de intervención para el “correcto desarrollo” y los procesos terapéuticos que sean necesarios (Donald en Larrosa, 1995).

Existe también un espacio social o comité semanal coordinado desde psicología en el que participan docentes, padres de familia, a veces estudiantes y directivas. Dichas reuniones se realizan para conversar sobre las generalidades de los cursos, pero en la práctica, se tiende sobre todo a abordar los “casos especiales” que básicamente son estudiantes con “dificultades cognitivas o de comportamiento”. Para que los estudiantes superen esas dificultades se realiza una estrategia que contempla procesos de descripción, diagnóstico, ejercicios y a veces de intervención por parte de los diferentes participantes o incluso, de especialistas externos como en el caso de hacer, p.ej., remisión a fonoaudiología, terapia ocupacional, terapia psicológica externa, etc. Es así como familia y colegio llegan a consolidar planes, estrategias y acuerdos para generar bienestar y formación integral al estudiante. Se trata de que el *examen* funcione como un mecanismo en red, en el que intervienen saberes, personas e instituciones.

En el proceso de elección escolar, los padres de familia demandan no sólo un alto rendimiento académico sino que a los estudiantes se les preste una atención integral, “...la escuela pacta con su entorno un espacio de significación social que es diferente en función de las estrategias que despliega cada grupo social” (Tiramonti & Ziegler, 2008:

---

<sup>25</sup> Referido en el colegio como: memoria a corto y largo plazo, atención, concentración, organización de información, manejo del espacio, posición corporal, capacidad comunicativa, entre lo principal.

64). Al generar estrategias compartidas, el colegio ofrece dicha atención y tiene a la vez una ventaja competitiva sobre otras instituciones educativas. La educación como servicio desde el Sistema de Gestión de Calidad ordena y racionaliza aún más el proceso del *examen* que visibiliza y clasifica a los estudiantes, generando un bien inmaterial de formación.

Aun cuando el *examen* y la construcción de “casos” es individual o se realiza sobre un sujeto, en el proceso administrativo pro-calidad del colegio se plantea también una gestión sobre la población estudiantil, en la que se intenta auscultar al sujeto (contando con otros saberes) aún más allá de las paredes de la escuela. Así, se problematiza, se opera, se interviene en la salud, en la psique, en el cuerpo, en la afectividad del estudiante, siendo entonces una política de la atención y del cuidado de este sujeto.

### **3.5 Elección escolar y capitales: familia y colegio en correlato**

La educación se cimienta en técnicas de poder, genera sujeciones y produce sujetos. En primer plano y como lo he venido trabajando, esta producción de sujetos tiene características asimétricas para los diferentes grupos sociales, a los cuales el contexto económico, social y cultural les otorga un proceso diferenciado de inclusión en las redes sociales y en el intercambio de bienes y servicios (Tiramonti, 2004) (como lo es la educación y sus futuras implicaciones). Creo que algunos delineamientos de la política pública pretenden plantear la borradura de tales relaciones.

En la línea de fuerza del discurso verdadero del neoliberalismo en cuanto a la educación privada, se le otorga a las familias el *derecho* a elegir la institución educativa para sus hijos, y a los colegios, el deber de competir y ofertar; ambos procesos se desarrollan en la lógica del mercado (Miñana & Rodríguez, 2004) y son un sustento de la elección escolar. Esta última se orienta a preservar las posiciones sociales de las familias para lo cual requieren “*dominar las condiciones de socialización de los jóvenes y controlar su educación*” (Tiramonti & Ziegler, 2008: 43) a partir de ciertas demandas, para así, optimizar sus condiciones de existencia en el presente y en el futuro.

Como se ha desarrollado en este estudio de caso, una de las demandas y estrategias más importantes tanto para familias y estudiantes como para el colegio, es la de los altos resultados académicos -y su consecuente exigencia-. Lograr la obtención del título de graduación de un colegio de estas características, y además cursar y aprobar el programa de Bachillerato Internacional que ofrece, representan un beneficio para las familias. La priorización de los saberes científicos y académicos implica una re-conversión de capitales (social, económico y cultural) (Tiramonti & Ziegler, 2008). Se trata de un proceso en el que es previsible que surja la probabilidad de que un capital adquiera otra forma de capital, p.ej., una familia al pagar dicho programa de Bachillerato Internacional y el estudiante al obtener el título permitiría que a futuro, no sólo por sus estándares académicos sino por su prestigio social, pudiera ingresar tanto a una universidad nacional como a una internacional, a partir de lo cual, el sujeto podría obtener puestos laborales con altos ingresos; en ese proceso el capital económico se re-convierte a capital escolar y cultural, y de manera posible, a futuro, a capital económico nuevamente. Cabe mencionar que para que tal trayectoria se haga concreta, debe haber unos capitales disponibles en juego.

La educación y sus prácticas se han construido (también a través de las competencias educativas) como un “bien” de consumo inmaterial y un producto que se com/porta, es decir, que *hace parte del sujeto* a nivel cognitivo y comportamental, que es portable. Resulta ser desde el neoliberalismo, un capital humano acumulable que potencialmente representa una renta y posibles ingresos (Foucault, 2007), es la posibilidad de ser un sujeto que a futuro pueda competir. Creo que si algo realza la línea de fuerza neoliberal, es la libertad del sujeto, la libertad de realizarse, la libertad de competir. Así, para las familias y estudiantes la educación termina siendo una cuestión de elección escolar e inversión, es decir, un juego de cálculo de inversiones y costos para adquirir ese capital humano que puede racionalizarse también en el futuro.

Cabe mencionar que aun cuando las competencias educativas se pueden hallar en relación a un sistema laboral, también son justamente habilidades que los estudiantes de este colegio adquieren con la clara intención de ingresar a la educación superior y no al



mundo del trabajo, una vez terminen su formación escolar. De hecho, cada año se presentan estadísticas sobre lo que hacen los estudiantes egresados del año anterior. En términos generales: ninguno ingresa a trabajar, la mayoría ingresa a universidades privadas, una minoría a universidades públicas y algunos viajan al exterior para continuar estudios. En este punto, es posible decir que seguramente estas proyecciones de vida enmarcadas en las estrategias entre colegio y familia en el proceso de elección escolar, se siguen configurando en asimetrías sociales en relación a poblaciones de distinto origen social, luego de salir del colegio. El futuro proyectado por las familias, prometido por el colegio e incluso por la política pública (en su discurso de la competencia), no es un futuro generalizado; en palabras de Sandra Ziegler en Tiramonti (2004), se trata de un *futuro privatizado* cimentado en unos grados de certidumbre propios de las clases sociales altas.

A propósito de lo enunciado en la metodología sobre la caracterización del colegio, en las entrevistas los y las estudiantes plantean que en el proceso de elección de esta institución educativa las razones familiares y *ventajas* en términos justamente de re-conversión de capitales, fueron: que el colegio ofrece educación bilingüe, que tiene prestigio social y académico (lo cual explican, sería beneficioso al presentarse a la universidad); que ofrece formación y convenios para ir a estudiar en el exterior lo cual aumentaría sus capitales, educativo, económico y cultural; y señalan que efectivamente se forman en estándares de alta calidad y que por ello, adquieren experiencia. Esta experiencia está referenciada al disciplinamiento, es decir, consideran que entre todo lo que se les enseña, también *aprenden a responder* a una alta exigencia académica.

Es importante subrayar que desde el neoliberalismo, el capital humano generado por la educación no es sólo competitivo en términos académicos o cognitivos sino también emocionales, afectivos y sociales, por ello, emerge el ejercicio del cuidado (Kendall en Ball, 1994) de los sujetos. La política del cuidado de la que hablé en el aparte anterior, además gestionada desde el Sistema de Gestión de Calidad, por una parte, resulta ser otra ventaja competitiva que el colegio oferta en el proceso de elección que hacen las familias, y por otra, una problematización, desciframiento e intervención de parte del colegio sobre relaciones familiares y sociales que el estudiante con/porta, durante su estancia en el colegio.

La cuota de poder que ejerce la familia sobre el colegio, la formación que ofrece la institución educativa junto con la intervención extramuros que ésta realiza, es parte de los mecanismos de poder que emergen en el funcionamiento del proceso de elección escolar ligada sólo a unas capas sociales, que en este caso además se sustenta, en un Sistema de Gestión de Calidad como un derrotero empresarial para la educación.

### **3.6 A modo de cierre**

El Estado mediante la política educativa ejerce un biopoder atravesado por el neoliberalismo cuyas formulaciones plantean una regulación del servicio educativo y la medición de la calidad, desde ejes de la lógica mercantil. La educación se orienta a la competitividad presuponiendo que sujetos, familias y colegios están en igualdad de condiciones, cuando en realidad las asimetrías económicas, sociales y culturales guardan relación tanto con la distribución como con la producción de los procesos formativos. No obstante, en la política educativa se propone una ruta de evaluación estandarizada para todos los colegios (tanto privados como públicos), clasificando su calidad educativa.

La educación privada es delineada por una regulación de precios relacionada justamente con la medición de la calidad educativa. En el caso particular estudiado, el Sistema de Gestión de Calidad que responde a esa medición, problematiza a la educación como la producción de un “bien de alta calidad” remarcando aún más que debe tener un costo. La producción de ese “bien” y sus posibles beneficios (capitales en el presente y en el futuro) se coproducen con las condiciones de vida de las personas de clase social alta. El Sistema de Gestión de Calidad se constituye en una ventaja frente al proceso de elección escolar de las familias, que a la vez, ejercen un poder sobre algunos procesos de la institución educativa.

En el colegio, el Sistema de Gestión de Calidad como técnica ejercida por los miembros de la comunidad educativa genera en su productividad de poder, las siguientes prácticas, discursos y juegos de sujeciones: i. Para los docentes, una sujeción hacia el “súper”

---

planeamiento de las prácticas educativas y de las acciones de formación, junto con una exigencia a la conducción de las acciones de los estudiantes, orientada a la generación de su rendimiento académico, y por lo tanto, una sujeción a comprobar la sujeción de los estudiantes al discurso práctico del ser competentes. Una vigilancia y control utilizado por el sistema informacional del colegio sobre parte de su quehacer -pedagógico documental- que genera competitividad. Un descentramiento del saber y posición docente en el espacio educativo. ii. Para el estudiante, la sujeción a la necesidad de ser competente y competitivo, a ser objetivado como “producto” y al mismo tiempo, como sujeto de cuidado, a partir del incisivo examen problematizado desde el saber de la psicología y la pedagogía, organizado desde la razón documental del Sistema de Gestión de Calidad y ejecutado desde la familia y el colegio. iii. Para la familia, el artificio de la libre elección de un capital humano o “bien” educativo puesto en un juego de cálculos que incluye como discurso verdadero, el *futuro* de sus hijos. Sin embargo, esta familia de la que he hablado en esta investigación no es “la familia” como institución social (aquí hay otro espejismo), sino que se trata de un *tipo* de familia de clase social alta.



## **4. La técnica disciplinar en el dispositivo escolar**

En este capítulo abordaré minuciosamente la gubernamentalidad del poder en su polo de encauzamiento, formación, conducción de los sujetos (y acciones). Así, indagaré capilarmente en la productividad de la técnica de poder disciplinar en tanto mecanismo, operaciones, prácticas discursivas y emergencia de sujeciones principalmente en los espacios del aula (aunque también en referencia a otros procesos del dispositivo escolar del colegio trabajado).

### **4.1 Diseños, actividades e inter-acciones en el dispositivo**

En éste subcapítulo hablaré de la técnica de poder en el dispositivo escolar y de la manera *como* se producen el disciplinamiento y las sujeciones. Para ello, analizaré tanto la “actividad” (propuesta por Foucault como manera de control) como sus diseños y flujos evidentes en las diferentes clases; así mismo, analizaré algunos tipos de inter-acciones mediante los cuales se ejerce el poder.

#### **4.1.1 Correlato: diseños de clase y re-acciones estudiantiles**

El dispositivo escolar y sobre todo del aula se constituye a partir de técnicas de enseñanza, lo cual admite y propone en primera instancia, un sujeto incompleto y enseñable (Fendler en Brenan & Povkewitz, 2000). Frente a ello, los docentes plantean diseños de clase como un ordenamiento de tipos de actividades y acciones temporizadas

para llevar a cabo un proceso de formación o unas prácticas educativas. A continuación me propongo indagar los flujos de diseños o el cómo suceden las clases en términos generales.

La dinámica o método de preguntas-respuestas siempre está presente en las diferentes actividades en mayor o menor grado, además de los conocimientos éste es un método que también resulta ser aprendido por los y las estudiantes. En el dispositivo se genera una provocación a hablar mediante la interrogación y las inquietudes, se trata de una gramática escolar que encauza a los sujetos también hacia la auto-interrogación, la expresión del sí mismo (Larrosa, 1995) y a una regulación de la comunicación. Las preguntas y respuestas se presentan en explicaciones magistrales, instrucciones para ejercicios, realización de actividades, etc.

Las explicaciones e intervenciones de los profesores en cuanto al conocimiento y ejecución de ejercicios, tienen alrededor de cuatro modalidades: magistrales para el curso (en las que se usa el tablero o medios electrónicos); personales para estudiantes (y grupos) por apoyo del profesor o consulta de los estudiantes (que pueden ser comentarios frente a las actividades); y algunas explicaciones en formato de conversación (sin usar el tablero o los cuadernos). En cuanto a las maneras de ejecutar los ejercicios, en los diseños de clase se rastrean en su mayoría actividades individuales que consisten en la resolución de preguntas de libros y guías, lecturas, escritura de textos argumentativos y literarios, resolución de ejercicios matemáticos, realización de mapas, quizzes, entre lo principal.

Las actividades en la escuela se ejecutan desde el discurso y práctica de la lógica de *repetición* (Foucault, 1976) como una garantía pedagógica de formación. En las clases, la repetición de la actividad opera como recapitulaciones que traen a colación información y temas pasados, correcciones en tanto generan “nuevas y mejoradas” ejecuciones de los ejercicios, práctica como la consolidación de las habilidades y también en ocasiones, la repetición de actividades se propone al estudiante como una sanción.

En tanto el poder es ejercido, se esclarece también que la existencia del mismo surge mediante la acción. El poder funciona mediante la acción entre sujetos y grupos sin constituir un poder directo, por ello, es ingente ver el campo de reacciones, respuestas, posibilidades y formas de conducirse (Foucault, 1991) (como problema de gubernamentalidad) de los estudiantes en los diseños de clase. Es este el objetivo en los siguientes párrafos.

En actividades que implican algún tipo de competencia<sup>26</sup> en términos de tiempo como, p.ej., buscar palabras, pasajes bíblicos, escribir versos, entre otros, el grueso de estudiantes hace silencio y trabaja en la actividad, incluso se podría decir que es un tipo de ejercicio que cambia la dinámica de las clases en tanto los estudiantes se vuelcan al trabajo. Desde esta descripción la competencia hace parte del discurso motivacional que se maneja en el colegio como factor para generar interés en los sujetos. A diferencia de la competitividad que proponen los estudiantes al comparar entre sí sus notas y premios (diplomas, medallas, etc.), estas actividades son concebidas como juegos, lo cual es dimensionado y usado por los docentes.

En las clases de sexto y séptimo, hay una variabilidad del ritmo de trabajo frente al tiempo y a la actividad que les es propuesta: p.ej., en el avance de ejercicios de lecto-escritura los y las estudiantes tienden poco a poco a jugar con objetos o a conversar, por otro lado, frente a actividades gráficas como la realización de mapas o figuras parece ocurrir lo contrario, mientras alistan materiales o se mencionan instrucciones los estudiantes hablan y juegan, pero poco a poco hacen silencio y ejecutan la actividad. En el trabajo general de actividades para el desarrollo de los temas, hacia la mitad y final de clase los estudiantes de estos grados suelen jugar con objetos, hablar y no hacer contacto visual con el docente.

---

<sup>26</sup> La palabra competencia aquí mencionada no se relaciona a la demostración de parte de los sujetos de ser mejores que otros en términos exclusivos del rendimiento y resultados académicos.

En los cursos de décimo la dinámica y el ritmo de trabajo son distintos, pues las reacciones de los y las estudiantes tienden a la realización del trabajo propuesto sin mayores fluctuaciones en términos de tiempo y actividad, sumado a ello, por una parte, el silencio es constante (a excepción de comentarios a bajo volumen), y por otra, no se observan estudiantes ocupándose con objetos o similares. Ello aporta a que las actividades terminen minutos antes de la hora establecida.

Justamente las reacciones de los estudiantes -cómo son, qué hacen y cómo se comportan- resultan ser en el dispositivo objeto de continua vigilancia. La observación de los sujetos implica hacerlos legibles, pues se examinan comparándolos y clasificándolos entre sí, y en referencia a sistemas de normas (Foucault, 1976) y expectativas del espacio escolar. En el colegio, circula el discurso práctico del *desempeño* comportamental, académico y actitudinal de los estudiantes, estos son parte de las prácticas educativas y de los procesos formativos, y son asumidos por los estudiantes; así las reacciones (y desempeños) llegan a ser un correlato del dispositivo.

El discurso de verdad de la escuela plantea una relación entre formación, desarrollo y edad; las prácticas de regulación escolar que buscan auto-control y autonomía generan no sólo una experiencia de sí o relación consigo mismo en términos individuales, sino que también es una experiencia colectiva (Larrosa, 1995). En ese sentido, las diferencias descritas entre los grados escolares dan cuenta de cómo el dispositivo escolar que está por lo general presente durante varios años de la vida genera modelamientos de una forma de ser esperada, relacionada a un estatuto etario (descripción que se torna un discurso verdadero acerca de la *manera de ser* según la edad) que se retroalimenta con propuestas alrededor “de lo madurativo” (de fuentes como la psicología y los discursos docentes y familiares), pero también, a los intereses de los mismos estudiantes frente al *cómo estar* en el aula en relación a las expectativas que tienen de su propia formación. Así, no se trata únicamente de que al pasar del tiempo el dispositivo “cristalice” un tipo de comportamiento sino de que los sujetos de este espacio pertenecientes a familias de clase social alta asumen el disciplinamiento como estrategia para su proyecto de vida.



En los espacios escolares, no sólo se aprenden conocimientos, sino un modo de comportarse, de portarse a sí mismo en referencia a un tipo de individualización, es decir, a una forma de *ser* relacionada tanto a las normas como a los discursos etarios, de hecho en el colegio se le dice al estudiante que se espera de él un comportamiento específico “propio” de cada edad, p.ej., se le llama la atención a un estudiante de primaria al hablar de sexualidad (por ser temas “adultos”) y a los de bachillerato se les plantea continuamente que deben tener una conducta de responsabilidad, en tanto ya son “más grandes”.

Por otra parte, en el discurso práctico de lo que se espera en una clase, existen aspectos (como el silencio, el orden, la atención, etc.) que se supone siempre hacen “funcional” dicho espacio, sin embargo, se observa que algunas acciones de los estudiantes terminan siendo ambivalentes y que no todos los docentes llaman la atención sobre ellas. Hay actividades en las que se manifiesta el trabajo de los estudiantes aun cuando conversan sobre temas de clase y tópicos distintos (incluso cantan). Sumado a ello, es posible identificar que acciones como dibujar, jugar con objetos, no tener contacto visual con el docente o con el material de clase, no implica necesariamente, una desconexión total con el flujo de la sesión, pues en ocasiones se nota como los y las estudiantes que hacen esas acciones responden o hacen preguntas, participan, hacen gestos o ríen según lo que se dice en clase, es decir, en ocasiones es visible que los estudiantes transitan rápidamente entre el incumplimiento de elementos del dispositivo y la conexión con el flujo de clase.

Sin embargo, hay profesores que ven tales acciones como un extravío de los estudiantes en el dispositivo, una estudiante dice que hay profesores muy alerta a la concentración de los estudiantes: *“una profesora... que si uno no tenía la total atención le decía a uno como ¿quieres explicar el tema? y lo pasaba al frente”*<sup>27</sup>. Existe así, cierta variabilidad de la atención del docente sobre la atención de los estudiantes, resulta ser una operación no del todo homogénea.

---

<sup>27</sup> Entrevista N°1. Estudiante. Grado sexto (Femenino). Bogotá, grabación digital. Entrevistó: Diana Reyes.

#### **4.1.2 Inter-acciones como claves capilares del disciplinamiento**

En las clases las interacciones entre estudiantes y profesores giran generalmente alrededor de las actividades. En la mayoría de las veces la interacción se da de modo personalizado en pupitres o pasillos. En pocas ocasiones los profesores realizan explicaciones desde el tablero durante largo tiempo (esto ocurre sobre todo en el grado de décimo). Además de ello, las interacciones de décimo se tienden a realizar con un bajo tono de voz similar a conversaciones a corta distancia.

Además de las generalidades, vale la pena inspeccionar las interacciones particulares y ver cómo operan en el dispositivo de poder y en la conducción de las acciones: el profesor de historia de grado décimo le hace (en privado) una pregunta personal a una estudiante en tanto “la había visto mal” en días pasados -según me comentó-: “-¿cómo esta?-, ella le responde que estaba estresada, el profesor le dice -¿y lloraste?-, ella le comenta que son muchas cosas pero que en verdad no son tantas sino que los profesores están metiendo mucha presión, él le dice que esas cosas también las tienen que aprender a manejar. Le dice irónicamente “Dios te bendiga” ella sonríe y se va a seguir trabajando”<sup>28</sup>.

Aunque estas conversaciones no son tan frecuentes, algunos profesores expresan la importancia de que las interacciones con los estudiantes no deben ser meramente académicas, plantean así la necesidad de un acercamiento personal con ellos. Sin embargo, estas apuestas docentes que revalúan la formación del sujeto únicamente en su arista intelectual, son al mismo tiempo, un proceso de sutileza del poder. Pues además de querer obtener de los sujetos buen comportamiento (como en los grados de décimo) y alto rendimiento académico, actualmente en el espacio escolar mediante las prácticas educativas se procura generar el aprendizaje del procesamiento de los sentimientos, así: motivación, actitud positiva, deseo, placer, temores y ansiedades, se han venido convirtiendo en categorías enseñables o “meta-cognitivas” (Fendler en Brenan & Povkewitz 2000) que hacen parte de la técnica de poder en las prácticas educativas y en la formación.

---

<sup>28</sup> Matriz de observación N°14, Bogotá, 18 Noviembre de 2011.

Estas categorías meta-cognitivas en el colegio no se prescriben de manera estandarizada a los profesores para que las enseñen a los estudiantes, sin embargo, por una parte, en reuniones del departamento de psicología se subraya su importancia como estrategia para la formación de estudiantes particulares, y por otra, por petición de padres de familia se ha planteado la necesidad de que los docentes de décimo y once inicien algunos procesos con los estudiantes en los que aprendan a manejar el estrés y angustia, que les ha generado el nivel de exigencia académico del relativamente nuevo programa de Bachillerato Internacional.

En la clase de física del décimo mixto, se observa una interacción particular planteada como actividad explicativa sobre el tema de los tipos de fuerzas; en ella, el profesor hace demostraciones halando y empujando a los estudiantes. Tanto los participantes (que fueron hombres) como las y los observadores apenas sonríen y siguen la actividad. A partir de mi experiencia y de las observaciones, es posible decir que en el grado décimo, al modificar un poco aspectos o interacciones del dispositivo como la proxemia (cercanía física) entre profesor-estudiante, el “comportamiento esperado” se mantiene (lo cual no ocurriría en los otros grados como se verá en el tema de las contra-argumentaciones de estudiantes, subcapítulo 4.1.3). Así, el orden continuo en los grados superiores a lo largo del proceso de disciplinamiento puede coexistir justamente, con una atenuación del dispositivo en el que los profesores tienden a no hacer seguimiento de todos los aspectos comportamentales.

Por otra parte, una profesora de séptimo en sus clases de español y dirección de grupo les pregunta a las estudiantes si están cansadas (a lo que responden que sí) y explicita su propio cansancio, además hace algunos cambios en las actividades que llevaba planteadas: en vez de completar un cuadro hace una actividad de “stop” para desarrollar el tema y toma un tiempo para realizar un pequeño ejercicio o juego “para descansar”<sup>29</sup> que consiste en que las estudiantes en pocos segundos se cambien repetidamente de puesto. Estas actividades funcionan como operaciones sobre la acción de los estudiantes

---

<sup>29</sup> Este ejercicio es una actividad orientada a recobrar la atención de los estudiantes. En primaria algunos profesores recomendaban hacer actividades de “Gimnasia Cerebral” como lo denominaban, cuya función según el discurso del colegio era “re-activar atención, memoria y energía de los niños en clase”.

buscando sostenimiento y disposición de los mismos en el dispositivo. En el colegio, en ocasiones los profesores admiten cambios en la ejecución de la clase (faltando al diseño planeado y evaluado desde el Sistema de Gestión de Calidad) según las “necesidades” que surjan en la sesión; dicha “falta” no implica necesariamente un punto de fuga en la técnica disciplinar sino la sutilización de su poder.

En relación a lo anterior, cabe señalar que hoy en día el rol del maestro exige que sea un diseñador de ambientes, flexible, que admita cambios y que pueda *interpretar* al estudiantado para proponer la mejor forma de generar aprendizaje (Simola en Brenan & Povkewitz, 2000). Considero que se trata de una analítica de los sujetos que se desea integrar al dispositivo escolar. La unificación de los sujetos se hace cada vez más sutil mediante el conocimiento de los mismos. En la técnica disciplinar es importante saber cómo son y qué ocurre en los estudiantes, frente a lo cual una profesora opina “... *creo que todo depende de que uno conozca a sus alumnos, un sistema rígido no tiene ningún sentido y no funciona en todos los casos... viene qué tanto uno les pone atención*”<sup>30</sup>.

Creo importante visibilizar que para los docentes existe una oscilación y tensión entre, la apuesta pedagógica que algunos hacen por el *re-conocimiento* de los sujetos, p.ej., del cansancio compartido (a pesar de encontrarse en una técnica de poder en la que ha de primar la actividad), y el *conocimiento sobre* los estudiantes para generar efectividad en las clases. El conocimiento sobre los estudiantes se despliega para controlar y ordenar una multiplicidad dentro del dispositivo (Foucault, 1976), y así asegurar su funcionamiento.

---

<sup>30</sup> Entrevista N°7. Docente (Historia). Bogotá, grabación digital. Entrevistó: Diana Reyes.

### 4.1.3 Inter-acciones: correcciones y contra-argumentaciones

En el discurso práctico de la escuela y en las prácticas educativas el docente se propone como un sujeto formador, por lo cual, una de sus principales funciones es realizar *correcciones*; aunque éstas se relacionan directamente a la cuestión del conocimiento, creo más importante indagar algunas que suceden *sobre la interacción* misma, como clave de la circulación del poder (a partir de la cual se recrean algunas sujeciones).

En el dispositivo escolar se desea que el estudiante interactúe, no obstante, las intervenciones y la comunicación se corrigen y regulan. Interactuar de determinado modo también hace parte del conglomerado de “comportamiento esperado” (junto con el silencio, orden, buena postura, rutina, atención, etc.) cuyo cumplimiento, es parte de la producción de sujeción de los estudiantes. Es importante aclarar que hablar del *comportamiento* no significa tener una postura “psicologista” en sentido determinista, en tanto hace parte justamente del discurso verdadero que maneja la escuela y el colegio estudiado. El comportamiento es lo que hace visible e inteligible al sujeto educado, es la puesta en práctica de la sujeción al reconocimiento de otros y de sí mismo a la forma del sujeto exigido; se trata de lo que se debe hacer con el cuerpo, con el tiempo, con la voz, con la atención, con la opinión, con la interacción, casi con el pensamiento, sumado a ello, el comportamiento es lo que le permite al docente asumir el *rol de juez* e intervenir mediante, p.ej., la *acción de corrección*.

Prosigo con el trabajo de campo: particularmente es visible que en las clases de formación en ética y valores el profesor es quien realiza más correcciones sobre las intervenciones de los estudiantes. En un curso de séptimo, él propone como actividad que las estudiantes compitan por la búsqueda rápida de pasajes bíblicos, al empezar a leer “el profesor dice -pero lean de pie mijiticas eso así no-”, las estudiantes lo hacen<sup>31</sup>. En la clase se plantean correcciones de disciplinamiento similares a las del rito litúrgico, no obstante, en la posible relación entre escuela y cristianidad, es más importante el lugar de los actos confesionales a los que me referiré más adelante.

---

<sup>31</sup> Matriz de Observación N°9. Bogotá, 18 de Noviembre de 2011.

En el curso de sexto durante toda la clase e interacciones el profesor exige a los estudiantes que hablen en primera persona, los estudiantes hacen gestos de molestia pero siguen la continua petición, p.ej., "...el profesor lo vuelve a corregir diciendo -que yo, no uno- ... y comenta que es interesante lo que el estudiante dice pero que cuando uno habla en primera persona lo que hace es interiorizar mejor"<sup>32</sup>. La mayoría de veces ello ocurre a manera de interrupción, lo que hace que la interacción de participación sea abigarrada. Lo anterior no es una mera corrección lingüística, por el contrario, en términos de gubernamentalidad es una conducción que exige al estudiante volverse objeto de sí, yendo más allá de la anhelada participación sobre un tema hacia un procedimiento en el que la narración en primera persona tendría una implicación al interior del sujeto.

En este punto, resulta aclarador hablar de la experiencia de sí entendida como los procedimientos que en un juego de verdad, en este caso dentro de la escuela, conllevan al sujeto a una relación consigo mismo: conocerse, observarse, expresarse, narrarse, dominarse, juzgarse y transformarse (Larrosa, 1995). Uno de los modos en los que se forja el sujeto, es decir, en el que emerge la sujeción y el constreñimiento al sí mismo y la separación de otros (Foucault, 1992), tiene que ver con las operaciones de la experiencia de sí. En este caso, la invitación -o corrección- a hablar en primera persona le propone al estudiante aprender con nitidez la dicotomía entre lo interior y lo exterior, y el lenguaje o la expresión, vienen a ser garantes de la conciencia de tal dicotomía (Larrosa, 1995) y de qué debe hacer el sujeto en ella, p.ej., confesar o *externalizar* los conocimientos, inclusive su moral y ética.

De este modo, en esta clase se propone como actividad que los estudiantes opinen sobre la lectura que narra la historia de un hombre "atribulado", pero a través de la corrección de la interacción, terminan diciendo, p.ej., "si yo fuera una persona con determinados problemas yo tomaría la decisión de... porque yo...". Así, la opinión sobre el "caso de otro" resulta ser la narración de sí mismo, siendo también una operación de confesión; son estos elementos a los que hago referencia, al decir que la cristianidad es

---

<sup>32</sup> Matriz de Observación N°1, Bogotá, 2 de Noviembre de 2011.

parte de la forma-escuela más allá de la crítica de si en ella prevalece o no la secularidad o la enseñanza religiosa de un credo específico.

La confesión hace parte de ese poder productivo (que delinee en el primer capítulo), no se castiga al estudiante sino que se corrige -como acción del discurso verdadero-, él no confiesa lo que “*hace mal*” sino su ser interior/izado. Vale la pena mencionar que hay otras correcciones más comunes que exigen del estudiante un lenguaje técnico o relacionado a las asignaturas, en lo cual, lo que propone el discurso de verdad es que durante determinado tiempo los estudiantes vienen siendo sujetos de conocimiento y tienen en su *interior*, ya lo necesario, para interactuar y expresarse de esa manera particular.

Por otra parte, durante las interacciones en clase surgen correcciones y también contra-argumentaciones por parte de los estudiantes, veamos algunos ejemplos: mientras el docente de geografía inicia la resolución de un quiz, una estudiante indica que se debe resolver de manera distinta en tanto él cambió la ubicación de las latitudes y longitudes en el mapa, “el profesor reconoce su error y cambia la resolución sonriendo y diciendo -todo estaba fríamente calculado para ver si estaban atentas-”<sup>33</sup>. En la clase de física de décimo, en tanto el profesor proviene de un país diferente los estudiantes, en repetidas ocasiones le corrigen la pronunciación de algunas palabras, las cuales él repite sonriendo y guiñando el ojo. Frente a estas correcciones por parte de estudiantes los profesores no muestran incomodidad, por el contrario, parecen usar comentarios y gestos de humor en la situación. Lo anterior hace visible que profesores y estudiantes conciben su relación de manera menos vertical, planteando así que la autoridad docente puede coexistir con la posibilidad del error; el lugar del humor se genera justamente por el cambio -momentáneo- de rol en la acción de corrección (la cual de todos modos es clara en las situaciones de evaluación académica de los estudiantes).

---

<sup>33</sup> Matriz de Observación N°5, Bogotá, 9 de Noviembre de 2011.

Por otra parte, en relación a las interacciones de *contra-argumentación*<sup>34</sup> de los estudiantes, en algunos casos los y las docentes no dan respuesta o las dejan pasar de largo, p.ej., en una clase de un séptimo femenino frente a la explicación del profesor sobre la diferencia entre Adán y Eva, una estudiante replica “siempre nosotras somos las malas y los hombres aparecen como los luchadores”<sup>35</sup> (las otras estudiantes asienten y comentan), el profesor por su parte procura seguir con el tema. Por el contrario, en matemáticas de sexto en medio de una explicación una estudiante cuestiona el para qué realizar el trabajo propuesto, el profesor dice “como a ti todo te aburre, todo lo que sea conocimiento”<sup>36</sup>, frente a lo cual la estudiante no se pronuncia y algunas estudiantes ríen. La estudiante alude al para qué y al poco gusto que le encuentra a los temas, y el profesor, a la falta que con ello hace la estudiante de cumplir con ese sujeto cognitivo pero también, competitivo que se exige y valora en este espacio escolar.

En el curso masculino de sexto el profesor de formación en ética y valores propone que las personas no deben ser homosexuales según normas sociales y de la iglesia, “un estudiante dice -¿qué tiene de malo que una persona sea homosexual?-, replica otro -la gente no se tiene que incomodar si alguien quiere ser marica-, luego un estudiante pide la palabra y enuncia -Dios hace o deja que decidamos-, el profesor asiente -sí, por el libre albedrío-, prosigue el estudiante preguntando -¿con qué cara vienen a decirnos o decirle a la gente que seamos de tal manera, por qué luego cambian las reglas?-"<sup>37</sup>, ello, en alusión a temas vistos en clases pasadas. En dicha discusión frente a la *contra-argumentación* de varios estudiantes, el docente plantea que lo que ellos dicen es una opinión valiosa, sin embargo, no necesariamente cierta.

---

<sup>34</sup> A propósito del tema de *contra-argumentación* y de los discursos verdaderos en el espacio escolar, recuerdo que alguna vez alguien involucrado en las prácticas pedagógicas me aconsejó lo siguiente: -si un estudiante le lleva la contraria y le *contra-argumenta* bien, nunca lleve la discusión hasta las últimas consecuencias, deténgala diciendo que, su opinión como todas, es valiosa-.

<sup>35</sup> Matriz de Observación N°6, Bogotá, 2 de Noviembre de 2011.

<sup>36</sup> Matriz de Observación N°6, Bogotá, 2 de Noviembre de 2011.

<sup>37</sup> Matriz de Observación N°1, Bogotá, 2 de Noviembre de 2011.



Más adelante el profesor presenta la siguiente situación: “supongamos que hay una entrega de notas y llega su papá cogido de la manito con otro señor, los estudiantes vuelven a subir el volumen, varios dicen -¡no!- gritando”<sup>38</sup>.

La escuela como *dispositivo estético* de producción de sujetos es dualista y al igual que para la cristianidad, la existencia de estéticas o formas de ser vistas como “anormales” o diferentes representan un peligro (Sáenz en Frigerio, 2007). Es posible que la disciplina procure forjar también sujetos heterosexuales. La homosexualidad e incluso el contacto físico entre estudiantes del mismo sexo que pueda ser interpretado como erótico, ha sido objeto de algunas discusiones en el colegio -sin llegar a una posición clara-, sin embargo, en varios espacios, lo que se termina planteando es la escisión de géneros y la heterosexualidad obligatoria. El tema es conflictivo para el colegio porque resulta ser, tanto una problematización para el grueso de estudiantes (y la comunidad educativa), como un asunto individualizante de la particularidad de los sujetos (que cuestionaría el ser moral).

La *mirada escolar* (presente en diferentes operaciones) es una manera general de ver y juzgar al estudiante que se relaciona, no sólo con la importancia de lo cognitivo y con el cumplimiento de los elementos del dispositivo, sino con normas y dicotomías. Así, lo que interpreto es que frente a estudiantes vistos desde esta perspectiva dual, o que por sí mismos han planteado su tendencia no heterosexual, se han dado discusiones -no en reuniones amplias o formales- en las que se le plantea a los docentes la necesidad de manejar el tema con respeto, previniendo el señalamiento y el llamado “matoneo” entre pares. No obstante, ya frente a la comunidad entera y a la población estudiantil se diluye una posición, se hace silencio y surge la *ambigüedad*. Ello genera cuestionamientos por parte de algunas personas de la comunidad educativa, en tanto se espera que la escuela *siempre* tenga una posición en tanto institución social que educa y que coopta muchos aspectos del sujeto como enseñables.

---

<sup>38</sup> Matriz de Observación N°1, Bogotá, 2 de Noviembre de 2011.

Prosigo con el análisis de la clase de formación. En la observación arriba citada, el profesor recrea una situación hipotética cercana a los estudiantes en donde un miembro de la familia -el padre- es homosexual; este profesor y otros, usan los ejemplos como cuestionamientos morales direccionados. A mi modo de ver, el uso del ejemplo es también una operación que hace parte de la técnica de poder en el dispositivo escolar y del aula. Desde mi experiencia, es posible decir que algunos profesores usan ejemplos o proponen situaciones como una apuesta por acercar los temas a las experiencias de los estudiantes o por trabajar un problema desde varias aristas, y es en simultáneo, el esfuerzo por lograr una mayor captura del estudiante en el dispositivo; otros docentes como en este caso, agotan las posibilidades de discusión con ejemplos propuestos como una conducción de acciones que genera en el estudiante sentimientos pedagógicos no sólo de prudencia y sensatez, sino también de culpa y vergüenza, creando así procesos en los que los estudiantes se juzgan así mismos (Sáenz en Frigerio, 2007) y son juzgados por otros.

Hacia el final de la clase en la discusión sobre homosexualidad, el profesor llama a los dos estudiantes que más han estado contra-argumentando y les indica que a la cuenta de tres ambos deben ponerse de pie en el mismo baldosín de uno de los pasillos, al hacerlo, los estudiantes caen al suelo y los compañeros ríen estrepitosamente, de hecho, ya no es posible acabar con el tema en tanto se desordenó la clase. Creo que la acción realizada por el profesor es una forma de distraer la atención de los estudiantes de la álgida discusión, pues en estos grados sucede algo distinto al de décimo (como lo describí en el subcapítulo anterior), en tanto al cambiar ciertos aspectos o actividades en el dispositivo se genera desorden, en vez del mantenimiento de su funcionalidad.

Por último y a propósito de la acción de contra-argumentación, en la clase de historia de décimo mixto a una estudiante se le llama la atención por no hacer silencio; el profesor le pregunta si quiere que le baje cinco puntos a la calificación del trabajo, ella por su parte, contesta -que falta de respeto- y el profesor dice -lo mismo digo yo que falta de respeto con la clase-, la estudiante responde -voy a llamar a mi abogado-, el profesor atiende a

otra estudiante y no dice nada al respecto”<sup>39</sup>. En ocasiones los estudiantes responden a los llamados de atención con las frases más usadas por los docentes y acuden con ironía al “legalismo o sentido jurídico” de los mismos.

#### 4.1.4 Reconocimiento y enseñanza colaborativa en el dispositivo

El *reconocimiento* es una acción que hace parte del discurso de verdad en las prácticas educativas de la escuela, con respecto a ella, se observa en el colegio que los profesores al ejecutarla generalmente usan palabras como “bien, muy bien, bonito” y algunos reconocen a los estudiantes señalando como “importante” su opinión (retomándola en ocasiones en el desarrollo de la clase); en la acción de reconocimiento generalmente se presentan sonrisas, se asiente con la cabeza, se señala con la mano al estudiante o se hace un gesto con el pulgar arriba. En pocas ocasiones, se evidencia el reconocimiento hacia el grupo, p.ej., en la clase de matemáticas al resolver un ejercicio en el tablero con las estudiantes, el profesor expresa “huy está volando el curso”<sup>40</sup>, o en física dice el docente “el grupo está haciendo bien y rápido los ejercicios”<sup>41</sup>. En dirección de grupo de séptimo, la profesora realiza una descripción de cómo está el curso en términos disciplinarios y de convivencia, hace un reconocimiento “positivo” de los aspectos que funcionan bien, pero también enuncia recomendaciones para mejorar.

El reconocimiento en la técnica de poder en los espacios del aula funciona, por una parte, mediante unos códigos en la interacción como, p.ej., códigos gestuales y del lenguaje, y por otro, en relación a referentes disciplinares e ideas que circulan como “lo malo, correcto, pertinente, poco o arduo trabajo, niveles de esfuerzo, buenos o malos resultados”, etc. El reconocimiento no sólo de lo que nombran como “negativo” sino como “positivo” en la técnica disciplinar, produce una imagen de sí externalizada de modo que el sujeto orienta su mirada hacia sí mismo y funciona en el dispositivo alrededor de esta visibilidad (Larrosa, 1995), ve su “avance y su debilidad”, su “estado”. En dicha acción se va tejiendo también el *examen* que a través de la vigilancia y la observación, clasifica y

---

<sup>39</sup> Matriz de Observación N°13, Bogotá, 26 de Octubre de 2011.

<sup>40</sup> Matriz de Observación N°1, Bogotá, 2 de Noviembre de 2011.

<sup>41</sup> Matriz de Observación N°13, Bogotá, 26 de Octubre de 2011.

jerarquiza al sujeto -y a los cursos- (según normas, modos de comportamiento, habilidades cognitivas y afectivas, etc.), siendo así una experiencia individualizante y colectiva.

Por último, abordaré el tema de la enseñanza colaborativa referida en este trabajo al rol de monitorías de los estudiantes. En relación a la técnica disciplinar, vale la pena señalar que antes de la mitad del Siglo XVIII la enseñanza no era simultánea, es decir, en un grupo heterogéneo en términos etarios, el maestro interactuaba con los estudiantes de forma individual y no “aseguraba” ni controlaba el trabajo de los otros. La técnica se fue reconfigurando hasta hacerse “simultánea” (Caruso en Zuluaga, 2005a) a partir de la necesidad de unificar al grupo mediante el control de la actividad, espacio y tiempo; también surge la “enseñanza mutua”, en la cual los estudiantes “adelantados” según la formación del grupo, apoyan a los otros estudiantes.

En sus distintos desarrollos a través del tiempo, éste apoyo entre pares o rol de monitores adquiere importancia en las prácticas pedagógicas. Existe frente a este papel la interpretación de que es una reevaluación del poder vertical entre docente-estudiante y/o adulto/niño, sin embargo, creo que dicho rol se desempeña como una proliferación del ejercicio del poder en tanto se descentraliza en relación al docente pero se multiplica entre estudiantes, abriendo así la posibilidad del ejercicio de vigilancia entre pares. Ahora bien, la vigilancia así multiplicada no se construye únicamente desde la delegación de monitores, sino desde, p.ej., la exigencia que hacen los estudiantes entre sí en relación a aspectos del funcionamiento del dispositivo.

Es importante enunciar que aunque en las clases que observé no es manifiesto el desempeño del rol de monitor, desde mi experiencia es posible decir que en el colegio en diferentes materias y actividades se delega tal función a los estudiantes con dos fines principales, por una parte, apoyar al profesor en ciertas tareas para mejorar el rendimiento del tiempo, y por otra, lograr una mayor cobertura por decirlo así, del ejercicio del control. Cabe mencionar una tercera función (menos utilizada) relacionada a la construcción de “casos de estudiantes difíciles”, que consiste en delegarle al sujeto la monitoría como estrategia de motivación en un intento de conectarlo con la clase.

Ahora bien, me llama la atención que en las observaciones de las clases de los grados séptimos y décimo, los estudiantes desarrollan ejercicios o atienden a explicaciones de manera colaborativa en un sentido diferente, es decir, que se apoyan, aclaran y explican los temas vistos sin que sea un ejercicio propuesto por el profesor y sin que se trate de una actividad grupal. Es así una iniciativa de los estudiantes, sobre todo, como una manera de interacción en la que de alguna manera conectan sus relaciones sociales con la circulación y producción del conocimiento. Algunos profesores (sobre todo de séptimo) tienden a detener tales interacciones en tanto se supone interfieren con el funcionamiento del dispositivo, otros por el contrario, desarrollan la clase en coexistencia con ello.

## **4.2 La temporización y espacialización del cuerpo-sujeto**

Para hablar de la técnica disciplinar y de las sujeciones que ésta genera en el dispositivo escolar, a continuación me propongo abordar las problematizaciones y operaciones sobre y entre los sujetos en relación al cuerpo, tiempo y espacio, como aspectos que enmarcan la existencia concreta; en ésta tarea se irá rastreando el conglomerado de discursos prácticos en el colegio.

### **4.2.1 Operaciones en el cuerpo: rangos, sintonías e incorporación**

En la técnica disciplinar el cuerpo es objeto de control y se produce como analizable, utilizable y dócil (Foucault, 1976). La docilidad del sujeto y del cuerpo no es generada por una fuerza directa e impuesta, sino que surge dentro del dispositivo en el adiestramiento y en la relación pedagógica de formación, que supone como discurso de verdad que el sujeto o estudiante al formarse *mejora*. Al desarrollarse la educación “simultánea” que unifica al grupo y busca controlarlo se hace necesario el uso de filas, pupitres, tablero, objetos de estudio, etc., y especificaciones de funcionamiento que problematizan el cuerpo y su relación con esos elementos. Así, “la silla” es una de las claves de análisis

en tanto da una forma corpórea al sujeto, un *estar* y un *lugar* durante el tiempo escolar que se extiende por años, *“la historia del banco escolar es así no sólo la historia de un mueble que produce nostalgias, sino la historia de la sedentarización de la infancia que posibilita las operaciones de la enseñanza”* (Caruso en Zuluaga, 2005a: 183). Es importante entonces indagar en el “ser y deber ser” de los cuerpos en clase, que generalmente yacen en las sillas.

En las clases observadas no suele haber de parte de los profesores gran cantidad de llamados de atención o un discurso explícito sobre el cuerpo, aunque esto no significa que deje de existir un discurso práctico sobre él. En cuanto a la disposición y posturas corporales de los estudiantes, hay similitudes y variaciones según género y grado. Las espaldas suelen estar encorvadas o derechas, a veces los hombres se giran y se apoyan en los pupitres de los compañeros; ambos géneros suelen estirar o recoger los pies tras las varillas de las sillas, pero a diferencia de los hombres, ellas suelen colocar los pies sobre la silla o sentarse en flor de loto y usar las piernas como escritorio, ello fue visible también en las mujeres del décimo mixto. En general, los estudiantes asumen los quehaceres en el dispositivo a pesar de la oscilación y cambios de sus posiciones corporales.

Con respecto al cuerpo, una docente dice *“yo antes hubiera sido incapaz de decirle a una china siéntese derecha, pero ellas necesitan un dispositivo para incorporarse”*<sup>42</sup>. A partir de revaluaciones y críticas al dispositivo escolar, muchos docentes no esperan “robots”<sup>43</sup> pero sí sujetos que se incorporen en el dispositivo de clase, es decir, que se dispongan y sean funcionales en él (que no obstaculicen el orden, que estén conectados y aprendan, que realicen las actividades, etc.). Así, cabe mencionar que los pocos llamados de atención se hacen a estudiantes que se escurren en la silla, en tanto en el discurso verdadero tal posición corporal sería un indicador de que el estudiante no está dispuesto y alerta en la clase.

---

<sup>42</sup> Entrevista N°1. Docente (Geografía). Bogotá, grabación digital. Entrevistó: Diana Reyes.

<sup>43</sup> Es un término usado por algunos docentes que expresan su desacuerdo con generar en el estudiante una obediencia automática y unos cuerpos totalmente unificados.

La incorporación en el dispositivo entonces lo posibilitaría el cuerpo (como discurso práctico) cuya *forma exigida* sujeta al sujeto, pues durante años aprende que su lugar y desempeño está en el pupitre, que su cuerpo es objeto de autocontrol (desde las necesidades más fisiológicas), de hecho, en el colegio el estudiante experimenta dicha sujeción desde el pre-escolar a través de los “Dispositivos Básicos de Aprendizaje”<sup>44</sup> en los que se trabaja la postura y el orden de objetos o materiales en el pupitre.

En cuanto al tiempo y ocupación, por una parte, en el avance de la clase los hombres tienden a cambiar más de posición en relación a las mujeres, aunque en el grado de décimo mixto en términos temporales la variabilidad en las posturas disminuye sobre manera para ambos géneros, y por otra, frente a ciertas actividades individuales (lecturas, realización de mapas, ejercicios o juegos de competencia, etc.), la posición corporal del grupo se modifica y se sintoniza, ya sea porque se sientan derechos o porque se acomodan de ciertas maneras para usar los materiales de clase. En los quizes es notoria la unificación grupal de la postura y el cierre que hacen con los cuerpos: en un curso femenino las estudiantes se acercan a la mesa, cruzan las piernas casi apretándolas, colocan los brazos sobre las hojas y al terminar, vuelven a las posturas que cada una suele mantener. Estos cambios los hacen de manera automática -sin que el docente imparta una instrucción al respecto-, como si les resultara claro que ésa es la postura corporal para realizar las actividades nombradas.

La docilización y la sujeción en la técnica disciplinar se produce mediante operaciones sobre el cuerpo a través de una composición de fuerzas, de funciones, de señalizaciones, alrededor de las cuáles los cuerpos se mueven de modo coordinado (Caruso en Zuluaga, 2005a). En el dispositivo y frente a las actividades los estudiantes se asumen en un *rango* de movilidad corporal -no otro-, el rango es justamente la corporalidad forjada en la técnica y se hace aún más visible en actividades en las que se reconoce, p.ej., un momento evaluativo, en el cual la concentración y el conocimiento se supone han de fluir por el cuerpo; así los y las estudiantes disponen su cuerpo como la sujeción lo plantea (alertas, atentos, etc.), de esta manera, el propio cuerpo se hace

---

<sup>44</sup> Referido por miembros del colegio a: memoria a corto y largo plazo, atención, concentración, organización de información, manejo del espacio, posición corporal, capacidad comunicativa, entre lo principal.

*utilizable* para los estudiantes. En momentos como ese, se evidencia aún más una corporalidad disciplinada en varios cuerpos que se sintonizan, un grueso de sujetos en el cuerpo individualizados que tienden a ser y estar en una misma forma.

#### **4.2.2 El contacto disciplinado: proxemia y cuerpo femenino**

Además de indagar sobre los cuerpos, me parece importante analizar la relación entre ellos. En cuanto al contacto físico y proxemia (distancia o cercanía física) entre profesores y estudiantes, hay una variabilidad que oscila, entre quienes mantienen una proxemia cuidando que no exista contacto físico corporal como tal permitiendo sólo unos rangos de cercanía a través de los materiales de estudio (cuadernos, hojas, pupitres), y quienes además de ello, tienen interacciones de contacto físico por iniciativa propia o de los estudiantes; de hecho, son los estudiantes los que más tienden a generarlo. Este contacto físico se produce en los brazos, en los hombros y en la espalda.

Ahora bien, me llama la atención que en los cursos masculinos se genera más interacción física sin importar si el sujeto docente es hombre o mujer; ello plantea una divergencia con el discurso del colegio alrededor de la coeducación y la feminidad/masculinidad, pues se suele decir que la mujer es más “afectiva” que el hombre, y por tanto, mantendría mayor cercanía y contacto físico con quienes la rodean. Mientras en los cursos masculinos los estudiantes traspasan sus espacios en los pupitres y toman los objetos de los otros generando interacción, las estudiantes tienden a guardar la distancia en su proxemia incluso, con sus compañeras.

En cuanto al contacto físico entre profesores y estudiantes, cabe decir que media no sólo la idea de autoridad, sino un discurso verdadero un poco más implícito. En el colegio, directivas, profesores y estudiantes de ambos géneros, objetivizan el cuerpo femenino como un cuerpo en desarrollo que se “sexualiza” incluso “más” que el masculino, por tanto, hay más control y de alguna manera, se haría necesaria la distancia de ese cuerpo y de su espacio. Ahora bien, en el colegio el contacto físico se ejerce como forma pedagógica de, p.ej., acciones de reconocimiento, no obstante, los docentes se cuidan de no tener problemas justamente por “incurrir en posibles faltas de respeto” frente a ese cuerpo femenino... sexualizado de las estudiantes.



Por último, y a propósito tanto de las demandas de las familias (de las que hablé en el tercer capítulo a propósito del proceso de elección escolar) como de la vigilancia sobre los cuerpos, me parece importante mencionar que los padres de familia han mostrado una especie de pánico moral, en tanto han expresado preocupación frente a la sexualidad, al contacto físico y a las relaciones afectivas entre estudiantes, que según ellos, se han “proliferado” en los últimos años. Así, algunos le hicieron la exigencia al colegio de tener medidas de vigilancia sobre los estudiantes, a partir de lo cual, finalmente las directivas decidieron usar cámaras en los pasillos del colegio.

### **4.2.3 Sujeciones a la unificación y al tiempo serial**

Antes de hablar sobre las observaciones cabe mencionar que en el colegio el tiempo, es para el docente un objeto de doble sujeción. El problema del tiempo (que iré delineando) como parte de la técnica disciplinar, debe ser manejado y planeado por el docente de manera aún más detallada desde el Sistema de Gestión de Calidad; ello implica, por un parte, que debe sujetar a los estudiantes a tiempos disgregados y certeros en relación al desarrollo de los programas de las asignaturas, y por otra, que el profesor como trabajador debe cumplir con los indicadores de tiempo propuestos por el colegio (cumplimiento del programa, de horas y minutos de clase, lo cual tiene su documentación y procesos de seguimiento), casi desde la rendición de cuentas.

De otro lado, en subcapítulos pasados hablé del ritmo de trabajo de los diferentes cursos. En este aparte me interesa indagar más sobre la regulación del tiempo en el dispositivo. El horario, el manejo del tiempo, la duración de las actividades y la eficacia temporal en su realización, son maneras de unificar y controlar las diferencias de los sujetos en el aula (Foucault, 1976). En las clases, si bien explícitamente no se habla sobre la importancia del manejo del tiempo<sup>45</sup>, el discurso práctico se instala en la relación tiempo-actividad como objeto de regulación.

---

<sup>45</sup> Como sí suele suceder en primaria.

Los profesores (unos en mayor medida que otros) explicitan los minutos que se han de destinar para las actividades, algunos de ellos lo hacen insistentemente durante la clase, incluso cuentan los minutos restantes: “diez minutos para la finalización... quedan dos minuticos... de aquí para allá, empezaré a bajar”<sup>46</sup>. Cabe mencionar que en el grado de décimo, ningún profesor realiza un conteo de tiempo, pero sí se cuestiona sobre el porcentaje del trabajo realizado (cincuenta, setenta, ochenta por ciento, etc.). Las otras maneras en las que se genera sujeción de los estudiantes a la unificación mediante el tiempo, tiene que ver con hacer hincapié en la creación de condiciones prestas (silencio, orden, etc.) para el trabajo *efectivo*, por una parte, y por otra, con los niveles de avance y rendimiento. Frente a las tres operaciones -conteo, orden y nivel de avance en el trabajo- los docentes realizan una continua supervisión.

La técnica disciplinar opera sobre el cuerpo, tiempo y espacio a través de su organización, vigilancia y continua inspección (Foucault, 2000). A mí parecer la sujeción aquí generada es una forma de individualización enmarcada en la unificación, es decir, se sujeta a los sujetos a ser indistintos, a ser productivos en determinados tiempos en vez de, p.ej., tener una temporalidad diferente entre sí (u otros intereses distintos al de la productividad misma). De la masa, del grupo en el que existen las diferencias, se producen sujetos con *un tipo* de individualidad que en lo posible, sea capaz de operar sobre sí mismo en pro del dispositivo, que sea rápido y efectivo, entre otras características.

El *tiempo serial* se entiende como una secuencialidad temporal casi lineal de los procesos formativos y del conocimiento -que irían de lo menos a lo más complejo- (Foucault, 1976). Casi en la mitad de las observaciones se evidencia referencias a aspectos del conocimiento, temas, clases, años o programas pasados que se debían traer a colación en el presente. Lo que el discurso propone es una relación del pasar del tiempo con la acumulación de conocimientos en los sujetos, quienes *deben* integrar ese saber en el presente y obtener nuevos conocimientos... más complejos. Vale la pena recordar que la separación de edades y grados hace parte de la organización del *tiempo*

---

<sup>46</sup> Matriz de Observación N°5, Bogotá, 9 de Noviembre de 2011.

*serial* propia de la técnica disciplinar, en donde prevalece un discurso de avance y complejidad, a partir de lo cual el sujeto se cualifica y califica permitiendo una fiscalización detallada del individuo (Foucault, 1976) y una clasificación dentro y entre grupos.

#### **4.2.4 El espacio analítico**

En el colegio, el problema del panóptico no se cimenta en la estructura del espacio físico en sí mismo (o en la presencia de las cámaras) sino en el campo de visibilidad que produce, generando procesos de vigilancia, coacción, auto-coacción, operaciones sobre el sí mismo (Foucault, 1976) y conducción de las acciones (como problema de gubernamentalidad). Aunque actualmente existen otras técnicas de control, p.ej., informacionales (como lo desarrollé en el capítulo sobre neoliberalismo) que genera sujeciones en el trabajo docente, al analizar la escuela se sigue hablando de técnica disciplinar, de un espacio cerrado y de clausura, pero sobre todo, del arte de la distribución (Foucault, 1976) de los cuerpos de los sujetos; se habla así, de un espacio analítico.

En las observaciones se constata que los salones tienden a tener el mismo orden y distribución espacial (se acomodan las filas de doble pupitre); las filas permiten la visibilidad de los estudiantes y los pasillos, la inspección. Aunque no es un grado tratado en esta investigación, me parece importante comentar que en un curso de primero con “problemas de disciplina”, por propuesta de la directora de grupo se planteó una distribución diferente: los pupitres se ubican como un cuadrado, es decir, sin sillas en el centro del espacio sino dos filas (en los extremos) y dos hileras (al frente y atrás del salón). Ello permitía mayor visibilidad de los estudiantes desde diferentes ubicaciones y justamente, disminuyó el juego y las conversaciones que mantenían entre pares. En el colegio, el salón no se organiza al azar y en ocasiones se cambia, pero desde el problema de la visibilidad.

La vigilancia en la escuela como medio de la técnica de poder disciplinar no requiere de muros infranqueables, sino de un cálculo de transparencias y aperturas para poner en una relación pedagógica, el juego de conocimiento y observación sobre los sujetos

(Foucault, 1976). Los docentes están en procura de vigilar a los estudiantes a través de la composición del espacio. Las observaciones evidencian que algunos profesores tienden a vigilar explícitamente el cumplimiento de todos los aspectos del dispositivo, mientras que otros, tienden a estar dispuestos a buscar la visibilidad, más que nada, de las actividades que realizan.

Los docentes suelen ubicarse en ciertos puntos del salón siendo los más comunes las esquinas (junto al tablero), los primeros puestos de las filas, o a veces transitan entre los pasillos. En ocasiones los profesores explicitan como modo de control el ejercicio de vigilancia que llevan a cabo, p.ej., en una exposición frente al ruido la profesora que se sentó en la parte de atrás dice: “por eso me hice aquí, puedo ver quién está hablando, quién no está atenta, quien no respeta, aquí va su menos...”<sup>47</sup>. También cabe mencionar que, en actividades como quizes para vigilar que no se haga copia, los profesores cambian de “puntos de vista” y se ubican en lugares a los cuales generalmente no acuden.

Creo que si bien la disposición del espacio es parte de la técnica de poder disciplinar en términos de visibilidad, el ejercicio de la vigilancia emerge también a partir de lo que al docente le sea importante mantener en el aula, y por decirlo de alguna manera, a la “cobertura visual” que el docente haga en el salón; en las observaciones se constata que los profesores tienden a tener poco contacto visual con ciertos sectores del salón, siendo éstos generalmente, las filas laterales cuyos estudiantes suelen justamente hacer actividades diferentes a las propuestas durante mayor cantidad de tiempo.

En la técnica, se produce la visibilidad a través de las relaciones establecidas con los espacios pero también, en las relaciones pedagógicas recreadas por las acciones de los sujetos. Sin que se desvanezca en sí este problema de las transparencias, algunos docentes objetivan *el qué* observan, p.ej., en vez de revisar si el estudiante cumple con todo, observa si participa en clase. Creo que lo que no permite una especie de ruptura de la técnica disciplinar no es el número de docentes que hacen dicha apuesta, sino que en

---

<sup>47</sup> Matriz de Observación N°8, Bogotá, 2 de Noviembre de 2011.

el juego de sujeciones tanto de estudiantes como de profesores, sigue circulando la práctica discursiva en la que es necesario seguir objetivando y observando *algo* del sujeto, prevalece el menester de enseñar y la consecuente urgencia de someter al sujeto a la mirada escolar mediante la cual se escinde al sujeto (en diadas como juicioso/desjuiciado), se mide según las normas y se le exige una forma de ser bastante relacionada a lo cognitivo y al rendimiento académico.

Los estudiantes por su parte, a través de la cotidianidad conocen el espacio y las transparencias, recrean así (para no ser vistos) cierres con el cuerpo, sea por las posiciones del mismo, o por las acomodaciones que hacen en el pupitre en relación a otros pupitres o estudiantes que obstaculizan la visibilidad física del profesor hacia sí mismos; ello puede llegar a ser efectivo, en p.ej., el uso de calculadoras, celulares, etc. Por otro lado, los estudiantes realizan reclamos entre sí con el fin de mantener el orden en el dispositivo, emerge así una vigilancia horizontal (Foucault, 1976) como ejercicio de observación y exigencia entre pares.

#### **4.2.5 El arte de las distribuciones: espacio y sujetos legibles**

En cuanto al uso de espacios y distribución de los cuerpos se observa: por una parte, que en relación a los espacios, pasillos y pupitres, en los cursos masculinos predomina el cambio de su uso, pues los estudiantes los convierten por momentos en puntos de encuentro, y por otra parte, en relación a la distribución de los cuerpos en el espacio, se nota que en algunas filas hay una correlación de estatura. Sin embargo, a partir de mi experiencia puedo decir que, aspectos físicos como la estatura o dificultades visuales no son los únicos criterios ordenadores de dicha distribución espacial.

A final de año, se hace una reunión entre profesores de alta intensidad horaria y director de grupo, para hacer las propuestas -que se presentan al departamento de psicología- de cómo deben quedar compuestos los cursos. El criterio usado es que se distribuyan “equitativamente” en los grupos, p.ej., los estudiantes de buen rendimiento académico, los indisciplinados, los líderes “positivos y negativos”, los que necesitan o dan apoyo, poniéndose así en relieve los objetos-sujetos de examen (vigilados, observados y categorizados) propios de la escuela y la clasificación entre ellos (en una visión de lo normal y la norma).

En la organización de la escuela se ubica a los sujetos en lugares según edades y tiempo serial (en términos de los grados), pero también, según sus conductas (Valladares, 2010) y desempeño. Es conveniente, p.ej., que un estudiante “mediador de conflictos” esté junto a un estudiante “agresivo” y menos beneficioso que haya un “desatento” al lado del “chistoso de la clase”. En la distribución espacial de los cuerpos al interior de cada salón, los directores de grupo consideran criterios físicos y personales de los estudiantes para ubicarlos en el espacio, pero sobre todo, en términos de las relaciones sociales que establecerían entre sí, es decir, según el discurso de verdad del colegio los docentes pueden/deben “imaginar y predecir” las interacciones que *sucedrían* entre los sujetos según cercanías y lejanías espaciales.

El conocimiento y esa suerte de predictibilidad (apoyada en el departamento de psicología) sobre los estudiantes, es parte de la mecánica del dispositivo y elemento de sujeción. En las prácticas educativas del espacio escolar se hace legible al sujeto, se clasifica, se jerarquiza, se normaliza (Foucault, 1976) incluso, en esa lógica de cómo se ubican las parejas en los diferentes puntos del salón. Lo que se busca es “neutralizar” a los estudiantes a partir de la cercanía e interacciones con sus propios compañeros, se objetiviza al sujeto encontrando la justa compañía para contrarrestarle “ciertas características” y al mismo tiempo, para lograr que tengan entre ellos una forma de sujeto compartida (normalizarlos). Justamente en la observación de dirección de grupo, una estudiante solicita cambio de puesto por el brillo del tablero, luego de que la profesora confirma el problema visual le dice “...haz una propuesta de cambio o hazte con “X” estudiante, la estudiante responde que no porque con ella hace un equipo terrible...”<sup>48</sup>. Los estudiantes asumen a partir de las sujeciones también el estatuto (entendido como una descripción y constructo del *ser* que se torna discurso práctico de verdad) que de ellos se generan en el colegio, examinando y prediciendo sus posibles relaciones con los pares.

---

<sup>48</sup> Matriz de Observación N°10, Bogotá, 18 de Noviembre de 2011.

Por último, una docente describe y explica lo siguiente en cuanto a los cambios en el espacio que procuraba hacer: “...era importante para mí quitarlos de los pupitres porque estos bloquean a cualquiera, ya que el profesor no tiene proximidad, en círculo... estoy en su mismo nivel... estamos una al lado de la otra... y de hecho la disciplina se controlaba mucho mejor en el círculo... y nadie quedaba por fuera y generaba una interacción mucho más fluida y les permitía que hablaran de lo personal...”<sup>49</sup>. Lo que me llama la atención del planteamiento de la profesora es la posibilidad de cómo en la técnica las coordenadas espaciales, las correlaciones de cercanía, lejanía, los niveles de altura, etc., en relación al lugar y a los sujetos, hacen parte de la experiencia social, corporal y sensitiva de las personas; es como si profesor y estudiante, experimentaran significados de, p.ej., estar de pie o sentados, en fila o al lado, a partir de lo cual, se interactúa y se pone en juego la autoridad, la confianza, la seguridad, el afecto, entre muchas otras cosas de la experiencia humana. Dicha experiencia del sujeto/cuerpo y formas de relacionarse entre sí en coordenadas tempo-espaciales (que generan sujeciones) en la práctica discursiva verdadera de la escuela, son usadas como estrategia en el funcionamiento del dispositivo del aula.

### 4.3 Operaciones de encauzamiento: sanción y norma

En la técnica disciplinar (además del medio de la vigilancia) se encuentra la sanción que funciona como mecanismo que normaliza, se trata de la mirada que detalla al sujeto a través de la norma y las reglas. Si bien, anteriormente abordé las acciones de corrección sobre las interacciones, es importante profundizar capilarmente sobre las sanciones y los llamados de atención frente a “lo que se transgrede” (lo cual es construido socialmente).

#### 4.3.1 Clasificación de las sanciones

Cabe mencionar que en el colegio “las faltas”, por una parte, son disgregadas por niveles de gravedad según se transgrede a un objeto, a un sujeto, o se generen por

---

<sup>49</sup> Entrevista N°4. Docente (Historia). Bogotá, grabación digital. Entrevistó: Diana Reyes.

incumplimiento de los deberes, o por alteración de los valores sociales, etc. Por otra, están referidas a las “reincidencias” a partir de las cuales los estudiantes obtienen sanciones escalonadas. P.ej., si falta con tareas: se llama la atención, se habla con el estudiante, se hace seguimiento con un formato que permite un registro cuantitativo. Si sucede varias veces en la misma o en varias materias, se envía nota a la casa, si persiste la situación se “amonesta” al estudiante lo cual es una sanción escrita que se archiva en su carpeta y en la que se compromete (con firma de padres) a corregir la situación. En resumidas cuentas, existe en el colegio un sistema de sanciones y unos conductos regulares (soportados por documentos del Sistema de Gestión de Calidad).

### **4.3.2 Sanción modulada y la justicia de la norma**

En clase, la mayoría de veces la sanción se genera a partir de transgresiones como la falta de silencio (al parecer la más importante), no pedir el turno para hablar y no trabajar a un ritmo determinado. En relación al discurso alrededor de ellas se plantea que: la falta de silencio viene a ser una *interrupción* (varias transgresiones son así entendidas) tanto del trabajo (y su ritmo) como del dispositivo, y además, que hablar por turnos o hacer silencio son la base del respeto hacia los diferentes sujetos. En las entrevistas es notoria casi la obsesión por el silencio de parte tanto de docentes como de estudiantes.

Sin embargo, en las observaciones contrario a lo esperado, hay clases -especialmente de geografía- en las que el profesor: no exige levantar la mano, retoma comentarios a pesar de ser múltiples y simultáneos, realiza una especie de conversación que fluctúa entre grupos pequeños y el curso en general, y sin silencio constante, logra inter-locutar y desarrollar la clase en el tiempo determinado. A mi modo de ver, aquella funcionalidad que se supone trastabilla con la falta de silencio, puede desarrollarse en una manera particular de interacción.

Las transgresiones propuestas como tal en los discursos del colegio, son para algunos profesores objeto de atención mientras que para otros no. *“Es un principio del Manual de Convivencia no comer en clase pero si están en clase bien, y tienen hambre, pueden*



*comer*<sup>50</sup> menciona una profesora. En relación al uniforme que es un aspecto institucionalmente bien descrito, una docente dice “*entonces niños con el uniforme vuelto nada... ya que si uno tiene un orden personal, eso te organiza la mente*”<sup>51</sup>, mientras otra dice “*...lo del uniforme lo puedo obviar si el pelado está conectado con el tema... es posible que cosas como del uniforme se hagan visibles cuando el estudiante baja el rendimiento... como que falla en lo central, entonces se mira en qué más falla... pensaría que a un estudiante bueno académicamente no se le suele llamar la atención*”<sup>52</sup>. Se alude así a la no unificación del criterio de los profesores frente a lo construido como transgresión, pero también, a la variabilidad de la *visibilidad* misma del error, frente a un orden de importancias.

A partir de mi experiencia en el colegio, es posible decir que los estudiantes que llaman “brillantes” (con alto rendimiento en diferentes áreas) tienen un mayor rango de movilidad por lo menos en términos estéticos, mientras quienes son académicamente “regulares”, son objeto de juicio en sus diferentes aspectos. Creo que lo anterior no se genera desde unas libertades concedidas a ciertos estudiantes en el dispositivo, sino a partir de la mirada relacionada a una jerarquía de lo más y menos importante exigido en el mundo escolar. En el colegio en ocasiones se modula la sanción, pues se procede con el juicio de análisis y clasificación del sujeto (Valladares, 2010) según la jerarquía de la práctica discursiva, en la cual lo cognitivo (desde lo que se sigue escindiendo al sujeto), las habilidades académicas y la competitividad, son verdades de suma importancia.

En el discurso práctico y en las operaciones de la norma paradójicamente circula un referente de “equidad” y no de diferencia, es decir, lo que se le propone a los estudiantes es que las reglas existen para el funcionamiento de la clase y su cumplimiento debe ser para todos sin excepción (lo cual se contradice en las modulaciones de la sanción), se presenta así como “injusto” que un estudiante infrinja las normas como si fuera un individuo “especial”. A partir de ello, en ocasiones entre pares los estudiantes terminan reprobando a compañeros que incumplen las reglas. Aunque se plantee en el dispositivo un matiz supuesto de justicia o equidad, en dicha operación sigue estando entre líneas

---

<sup>50</sup> Entrevista N°1. Docente (Geografía). Bogotá, grabación digital. Entrevistó: Diana Reyes.

<sup>51</sup> Entrevista N°6. Docente (Matemáticas). Bogotá, grabación digital. Entrevistó: Diana Reyes.

<sup>52</sup> Entrevista N°1. Docente (Geografía). Bogotá, grabación digital. Entrevistó: Diana Reyes.

que las normas y sanciones unifican y normalizan a los sujetos, la sanción en la técnica disciplinar tiende a corregir lo anormal, la desviación, lo que está por fuera de la norma (Foucault, 1976), recrea sujeción y encauza las acciones hacia las reglas y las formas de existencia dicotómicas.

### **4.3.3 Sujeción al cálculo y al deseo escolar**

Siguiendo el camino de lo capilar, en el trabajo de campo se entrevisté que los llamados de atención y las sanciones tienen otra tendencia en su operación, se ha de encauzar a los estudiantes hacia un cálculo o una economía de sus propias acciones (y posibles consecuencias), estableciendo al mismo tiempo que hay una relación entre sus decisiones o comportamiento con la “continuidad o discontinuidad” del dispositivo del aula. Algunos ejemplos serían aclaradores: a modo de confesión, una profesora le exige “la verdad” (de si hizo o no la tarea) a un estudiante, frente a su respuesta negativa le indica que es un “lujo” que no las realice cuando hasta el momento va perdiendo la materia, así pues, sería un derroche de endeudamiento en tanto es una actividad evaluativa que implica una nota. Frente a la falta de orden y silencio al inicio o durante la clase, varios docentes plantean que el trabajo propuesto debe ser de todas formas entregado sin importar si la clase no se realiza a cabalidad, los estudiantes deben así decidir si hacen funcional el dispositivo y trabajan para no comprometer la nota; cuando por incumplimiento de normas o desorden la clase se demora en iniciar, lo que proponen los docentes es que el tiempo establecido de clase se mantiene, lo que implicaría tomar minutos de descanso o almuerzo. En otras ocasiones por el contrario, los docentes detienen la clase hasta que no se modifiquen las acciones hacia el funcionamiento del dispositivo, y al parecer, perder clase no es deseable para los estudiantes en tanto reconocen en parte, los tiempos seriales de los programas de las asignaturas. La concepción del aprovechamiento del tiempo para las estudiantes y familias de este espacio se relaciona a la productividad; los estudiantes saben que, el colegio les exige el cumplimiento de los programas y que en general, para la trayectoria escolar la pérdida de tiempo representa un obstáculo.

De hecho, los y las estudiantes frente a las situaciones descritas tienden a modificar las acciones en pro del funcionamiento de la clase. La sanción siendo parte de la gubernamentalidad, no reprime sino produce la conducción de acciones orientada al disciplinamiento. Lo que es posible interpretar en estas prácticas de sanción sean individuales o grupales no es en el fondo que los estudiantes generen una ruptura en el dispositivo del aula a través del incumplimiento de las normas, sino que se produce y circula como verdad que el estudiante debe colocarse en perspectiva en el dispositivo y decidir sobre sus propias acciones, sujetándose a dicho cálculo.

En el ejercicio de la sanción y de los llamados de atención, existen por una parte códigos gestuales -a veces usadas también entre pares-, como miradas, silencios, chasqueo de dedos, etc., que los estudiantes comprenden generando reacciones a veces automáticas (Valladares, 2010), y por otra, operaciones simbólicas delineadas en lo que justamente representan para los sujetos o para el colectivo lo deseable o no deseable (perder clase, perder descanso, perder materias, etc.). Sin embargo, en ocasiones lo que el docente o las directivas creen que es no deseable, para algunos estudiantes lo es. En algunas reuniones los profesores mencionan que hay estudiantes que les gusta tener un reconocimiento social entre pares a partir de ser continuamente sancionados o incluso de tener un bajo perfil académico. Sumado a ello, en el proceso de sanción se propone también el juego de las gratificaciones o recompensas (Foucault, 1976) frente a las cuales los estudiantes se sujetan al buen comportamiento y al alto rendimiento académico, se trata también de qué ganan, p.ej., tiempo libre, ser eximidos de exámenes, ganar diplomas y la posibilidad de tener un buen récord académico, etc.

Por último, es importante mencionar que para quienes transgreden el dispositivo en ocasiones se plantean sanciones como actividades generales, p.ej., realizar más tareas o ejercicios, a ello se le atribuye un sentido aún más positivo (que el llamado de atención, el regaño, la amonestación, etc.), en tanto más trabajo resultaría ser ventajoso al estudiante porque lo fortalece en su formación, lo cual complace también a docentes y familiares (Foucault, 1976) en vez de sanciones que planteen, p.ej., procesos de exclusión.

## **4.4 Conocimiento: discurso y práctica en la técnica disciplinar**

En ésta tesis no me interesa investigar los currículos o programas de las distintas materias en términos de contenido y temas vistos, sino más bien analizar cómo el conocimiento se concibe en la práctica discursiva del dispositivo del aula y escolar, y qué relaciones establecen los sujetos a partir de él.

### **4.4.1 La lecto-escritura: clave del conocimiento**

En la técnica disciplinar (como parte del proyecto moderno) prevalece la cultura de la lecto-escritura en relación a la producción del conocimiento (Brenan & Povkewitz, 2000) que es uno de los procesos centrales de la escuela y de las prácticas educativas. En relación a ello, en el trabajo de campo se visibiliza que en mayor o menor medida la lecto-escritura está presente en todas las clases observadas. Aunque en algunas sesiones se realizan ejercicios gráficos como mapas y se usa el lenguaje verbal a través de discusiones, exposiciones y conversaciones, la tendencia es que en algún momento de la clase se haga alguna conexión con un proceso escritural.

En los procesos de producción del conocimiento planteados en el colegio, la lecto-escritura resulta ser una actividad central y sujeta a prescripciones y a expectativas. De manera continua se instruye y exige a los estudiantes que a partir de ella deben interpretar, comparar, argumentar y discutir; básicamente los procesos evaluativos se resuelven a través la lecto-escritura.

### **4.4.2 Jerarquización del conocimiento**

La práctica educativa se fundamenta en *una* construcción de conocimiento y en la necesidad de formar a los estudiantes en sus facultades cognitivas. El conocimiento no es una producción neutra sino una construcción relacionada a procesos de poder, el *deber saber* se relaciona, p.ej., a sistemas laborales y a un orden que prioriza algunas áreas del conocimiento. También, lo que se busca es forjar sujetos que no sólo *adquieran*

saberes sino que tengan un determinado desempeño frente al conocimiento, este es el caso de la habilidad lecto-escritora y las competencias educativas.

En cuanto a la concepción del conocimiento, los estudiantes reconocen que en el colegio existe una jerarquía entre áreas y materias, plantean que en relación a ello, lo más visible es la cantidad de horas semanales y los créditos que a cada una se le asigna. Comentan que en el colegio se ubica a las ciencias exactas, inglés y español como las más importantes, y a las artes y deporte como las menos significativas. Frente a esa organización jerárquica los estudiantes opinan que de esas áreas “importantes” obtienen los conocimientos necesarios, básicos e indispensables para el futuro y para las carreras que estudiarán, planteando así que el colegio tiene claridad sobre lo que necesitan, una estudiante expresa: *“ellos [el colegio y las directivas] ven qué será lo más importante para uno”*<sup>53</sup>.

Lo anterior pone en manifiesto, por una parte, la línea de fuerza del discurso sobre el futuro como dimensión del discurso práctico de la *formación* en la escuela, y por otra, que confluyen expectativas de estudiantes y de la institución hacia ciertos mercados profesionales y laborales. El entrelazamiento de dichas expectativas es también una manifestación de la elección escolar, pues la formación ofrecida por el colegio se relaciona a las profesiones que las familias conciben como aquéllas que mantendrían su posición social. Sin embargo, hay estudiantes que plantean su desacuerdo con ese orden jerárquico del conocimiento cuestionando que de alguna manera hay exclusión de estudiantes que tienen intereses, p.ej., en el arte, en tanto en el colegio no encontrarían la formación que les pudiera ser útil.

#### **4.4.3 Conocimiento: escisiones y objetivaciones**

Los y las estudiantes conciben a los docentes como quienes principalmente están autorizados y formados para compartir el conocimiento según su rol, aunque un estudiante reconoce un elemento distinto: *“...el conocimiento lo tiene el profesor, pero el*

---

<sup>53</sup> Entrevista N°1. Estudiante. Los paréntesis son míos. Grado Sexto (Femenino). Bogotá, grabación digital. Entrevistó: Diana Reyes.

*conocimiento mayor es el del profesor que escucha las opiniones de los alumnos... no un profesor que a uno le mete ideas... los de sociales escuchan la opinión*"<sup>54</sup>, haciendo así referencia a la importancia de la interlocución con los estudiantes en el proceso de producción del conocimiento. Los estudiantes plantean que también pueden *tener* conocimientos e incluso complementar al docente o a la clase, proponen con respecto a ello las siguientes relaciones: los niños y jóvenes tienen conocimientos adquiridos en la familia, en otros casos depende de la preparación o actualización que algunos estudiantes hacen por su cuenta, y por último, algunos opinan que los estudiantes saben sobre muchos temas pero que no les interesa compartirlos ni externalizarlos.

Es posible interpretar que si bien los estudiantes conciben que hacen aportes, al mismo tiempo reconocen en el marco de la situación jerárquica de roles propia de la escuela y de sus prácticas educativas, que es el docente quien céntricamente despliega o imparte el conocimiento. También se logra entrever que en la práctica discursiva el conocimiento surge como objetivable, como algo que se obtiene y se porta, que se interioriza -al aprender- y se exterioriza al -demostrar- (como discurso de verdad en el colegio) en las clases y evaluaciones (el manejo temático, de competencias y habilidades).

Me parece importante dar un paso más y hacer inteligible que en la técnica de disciplina circula como verdad que el sujeto tiene una facultad de cognición, es decir, que el pensamiento se puede abstraer del sujeto y se puede educar y perfeccionar, así el sujeto emerge en un proceso de abstracción de una identidad racional objetivable (Fendler en Brenan & Popkewitz, 2000). En el dispositivo la sujeción del sujeto es de escisión, se separa cuerpo y mente, el primero se dociliza para que no sea un obstáculo sino que sea utilizable (como lo trabajé en el aparte 4.2.1 sobre el cuerpo) incluso, en la educabilidad de la segunda. Cabe mencionar que esas facultades son una y otra vez revisadas y examinadas por los docentes sobre el estudiantado, que a su vez procura demostrar -externalizar- el conocimiento para que el *deber saber* sea **juzgado y verificado**.

---

<sup>54</sup> Entrevista N°5. Estudiante. Grado Sexto (Masculino). Bogotá, grabación digital. Entrevistó: Diana Reyes.

#### 4.4.4 De intereses y gustos

Frente a la relación que los estudiantes encuentran entre sus *gustos personales* y lo que se trabaja en clase, en términos generales referencian materias y temas preferidos o que servirán para sus futuras carreras, unos pocos relacionan temas de asignaturas que tendrían que ver con la cotidianidad. Otros estudiantes piensan la conexión entre el colegio y lo que les gusta en términos de actividades, p.ej., artes, música y deportes en tanto les gusta dibujar, tocar guitarra o jugar fútbol. En las entrevistas se evidencia que las expectativas de los estudiantes se relacionan a *intereses comunes* -en menor o mayor grado- con el colegio.

Tanto acercar los conocimientos curriculares de los programas a las experiencias de los estudiantes, como generarles *gusto* -como categoría meta-cognitiva- por lo que se realiza en la escuela, ha sido una apuesta docente y al mismo tiempo, una sutílización de la técnica de poder en tanto surge la enseñabilidad de cada vez más aspectos de la estética y forma del sujeto. Una estudiante opina con respecto a los gustos personales “*no pienso que tengan que estar unidos en el colegio, me parece bien que estén así, separados y ya, o sea es chévere algo o lo diferente al colegio*”<sup>55</sup>.

A partir del trabajo de campo, es posible pensar que los estudiantes tienen *intereses y sienten gustos* relacionados a las operaciones de educabilidad y al mundo cognitivo ofrecidos por el colegio, pero prefieren que este espacio social no extienda una conexión con sus gustos personales o con los repertorios que les apasiona, los cuales, son por el colegio a veces desestimados o vistos justamente como un peligro o como elementos desestabilizadores del poder.

---

<sup>55</sup> Entrevista N°9. Estudiante. Grado Décimo (Mixto). Bogotá, grabación digital. Entrevistó: Diana Reyes.

## 4.5 Estrados y juicios

A lo largo de la estancia en la escuela y de vivir cotidianamente en la coproducción de las técnicas de poder, los estudiantes conocen y experimentan las expectativas, descripciones y juicios que de ellos se hacen a partir del juego de roles. A continuación haré un acercamiento a dicha experiencia.

### 4.5.1 Rol y estatuto estudiantil

Cuando los sujetos hablan de sí mismos en torno al rol de estudiantes, se describen en gran parte mediante el discurso que los docentes hacen sobre “los estudiantes”, sobre todo, desde caracterizaciones relacionadas a los “Dispositivos Básicos de Aprendizaje”<sup>56</sup>. En el espacio escolar, el discurso de verdad de formación, producen reflexión sobre la manera como trabajan y se comportan los estudiantes, no se trata sólo de exigir respuestas correctas sino también de generar auto-examen (observación y clasificación) y un acto de verdad sobre sí mismo (Larrosa, 1995).

Así, la mayoría de estudiantes narran que a veces *son irresponsables, deshonestos, distraídos, desordenados* -criterios presentes en las discusiones de docentes sobre estudiantes-, sin embargo, hacen hincapié en que no tienen dificultades intelectuales, citando algunos ejemplos: “...yo si entiendo, pero a veces me distraigo y mi memoria no es buena... pero me parece que siempre termino aprendiendo la “lección” entre comillas”<sup>57</sup>. Una estudiante cuenta que tanto padres como profesores le indican que es distraída aunque no se siente constantemente así, dice “... a veces soy distraída porque me aburro porque muchas niñas no entienden... pero el profesor vuelve a repetir ... eso es lo que más me desconcentra, y empiezo a dibujar y el profesor sigue, y cuando me

---

<sup>56</sup> Referido por miembros del colegio como: memoria a corto y largo plazo, atención, concentración, organización de información, manejo del espacio, posición corporal, capacidad comunicativa, entre lo principal.

<sup>57</sup> Entrevista N°3. Estudiante. Grado Sexto (Masculino). Bogotá, grabación digital. Entrevistó: Diana Reyes.



*doy cuenta ¿qué?*<sup>58</sup>, ello se refiere a que aquello que los profesores mencionan en un juicio como falencia -desconcentración- en estudiantes en tanto sujetos, se genera posiblemente por la unificación de los tiempos propia de la técnica disciplinar. Una estudiante comenta *“yo estudiante ideal no soy, no me preocupo por las reglas... no me gusta que me estén diciendo qué tengo que hacer o cómo me tengo que vestir, académicamente bien... pero si me va mal es porque algo pasa, no es porque uno sea bobo, sea bruto y eso no me gusta”*<sup>59</sup>. Ello plantea por una parte, el distanciamiento de algunos estudiantes en relación a las exigencias que se les hace a partir de su rol estudiantil, y por otra, el descuerdo frente al juicio sobre las capacidades cognitivas que harían algunos docentes.

Efectivamente, por el discurso escolar en el colegio en cuestión los profesores suelen hablar de los estudiantes a partir de un conjunto de criterios compartidos, esto resulta ser una incorporación de sujeciones laborales, sociales y éticas. A continuación, algunos ejemplos y opiniones sobre los estudiantes del Video Club de parte de algunos profesores: *“es una estudiante con los dispositivos básicos de aprendizaje bien desarrollados, es respetuosa y en términos socio afectivos tiene buena relación con sus pares”*<sup>60</sup>, *“como a cualquier niña de su edad, se distrae, pero siempre está llevando el hilo, y cuando lo pierde se preocupa”*<sup>61</sup>, *“es un niño que está por encima en habilidades pero podría rendir un poquito más”*<sup>62</sup>.

En la técnica de poder, el docente debe tener la *disposición* de confesar la *producción del conocimiento* sobre el sujeto estudiante (Simola en Brenan & Popkewitz, 2000), es parte de su sujeción. Los criterios de desempeño académico y comportamental, los Dispositivos Básicos de Aprendizaje, la caracterización de lo madurativo en sentido social y actitudinal, etc., resultan ser un conglomerado que compone un juicio que se torna verdadero, tratándose así del surgimiento del *estatuto estudiantil* mediante el que

---

<sup>58</sup> Entrevista N°1. Estudiante. Grado Sexto (Femenino). Bogotá, grabación digital. Entrevistó: Diana Reyes.

<sup>59</sup> Entrevista N°10. Estudiante. Grado Décimo (Mixto). Bogotá, grabación digital. Entrevistó: Diana Reyes.

<sup>60</sup> Entrevista N°4. Docente (Historia). Bogotá, grabación digital. Entrevistó: Diana Reyes.

<sup>61</sup> Entrevista N°7. Docente (Historia). Bogotá, grabación digital. Entrevistó: Diana Reyes.

<sup>62</sup> Entrevista N°6. Docente (Matemáticas). Bogotá, grabación digital. Entrevistó: Diana Reyes.

se enuncia *cómo* es el estudiante pero que también lo construye en tanto sujeto. Ahora bien, en la relación pedagógica el estudiante no es un objeto silencioso, sino que se examina así mismo y opera en su relación consigo mismo (Larrosa, 1995), por lo cual, también asume el estatuto y actúan conforme a él (en distintos grados, como se indicó al inicio del subcapítulo).

#### **4.5.2 Posiciones y discursos frente al juicio escolar**

Los estudiantes proponen que los *juicios* pueden no ser tan directos, sin embargo, mencionan como explícito y generalizado el momento de evaluación bimestral, pues en éste se prolifera tanto la emisión de juicios por parte de diferentes personas como justamente procesos evaluativos (quizas, exámenes finales, autoevaluaciones, reportes académicos y afectivos, premiaciones estudiantiles y hasta reuniones familiares).

Los estudiantes expresan que son enjuiciados por el incumplimiento de la disciplina, por “errores académicos”, por no cumplir con los tiempos establecidos, etc., pero se logra entrever que tales juicios son por ellos percibidos como necesarios y como parte del proceso de aprendizaje. En los mecanismos de la técnica se reconocen los roles lo cual implica, que los estudiantes acepten y recreen “su” estatuto (descripción que construye al sujeto), y en simultáneo, que los maestros sean *jueces* de la forma existencial de los sujetos (Sáenz en Frigerio, 2007) como discurso práctico de verdad.

Ahora bien, los estudiantes muestran inconformidad, por una parte, frente a atribuciones en el juicio que harían los docentes sobre las causas de la “equivocación”, y por otra, a la forma como llaman la atención, comentan p.ej., que el profesor les señala que los “errores son intencionales”, o que se generan por “incapacidad” incluso por “la edad”, o que ya deberían tener una “claridad” sobre lo visto, una estudiante dice *“como cuando uno no entendió eso le dicen -haber que te pasa como puedes decir eso- como que hacen una cara... y uno pues yo no sabía, por eso estoy acá”*<sup>63</sup>.

---

<sup>63</sup> Entrevista N°7. Estudiante. Grado Séptimo (Femenino). Bogotá, grabación digital. Entrevistó: Diana Reyes.

Por último, una profesora comenta que es claro que los docentes emiten juicios sobre los estudiantes (reconociendo dicho proceso como parte de su rol), sin embargo, expresa que ella tiende a *enunciar* al estudiante sólo desde el rendimiento académico sin considerar otros factores afectivos o sociales, lo cual dice, le genera cierta “culpa” por no ver a los sujetos de un modo integral. Plantea así la necesidad de ampliar el juicio sobre los estudiantes a sus diferentes aristas. Así, los sentimientos y sensibilidades pedagógicas no sólo sujetan al estudiante sino también al docente a partir incluso, de reivindicaciones que pueden significar una sutílización del poder en tanto propone observar, describir y construir al sujeto a través de cada vez más aspectos.

## 4.6 A modo de cierre

Aunque no es la única que exploro, cabe mencionar que la teoría foucaultiana ha sido una fuente para las investigaciones sobre el espacio escolar. Como meta me propuse no aplicar dichos referentes en la búsqueda de las similitudes con, p.ej., la cárcel (como otras investigaciones lo han hecho), sino más bien, aportar desde la captura de la materialidad de la escuela a partir del *suceso* del poder en su cotidianidad.

En este sentido, a manera de discusión retomo la pregunta planteada al inicio de la tesis dirigida a entender *qué ha sucedido* con la disciplina *en un momento actual* dentro de un espacio concreto. Luego de haber trabajado a lo largo del capítulo en la filigrana de las operaciones, acciones, discursos y sujeciones de la técnica disciplinar, me parece más fructífero hablar de ella de modo general en términos de su productividad, modulación y sutílización del poder.

A través del análisis realizado, propongo que la técnica disciplinar se **modula** en tanto sus mecanismos de poder no se aplican de manera estática sino se producen de modo variable y multiforme, permitiendo que algunas acciones se acerquen por decirlo de alguna manera, a los límites de sus términos.

En la técnica disciplinar el poder es un ejercicio que en parte se construye a través de las acciones de los sujetos. Así, en el colegio surgen **modulaciones y oscilaciones** en tanto los profesores no exigen, atienden, vigilan, sancionan, etc., a los estudiantes en relación a la *totalidad* de los discursos del *deber ser* que circula en el colegio; no todos los docentes producen en su quehacer pedagógico la -misma- problematización de *toda* la práctica discursiva del espacio escolar, sino que existe una heterogeneidad en el ejercicio del poder. Sin embargo, ello no logra plantear una ruptura como tal de la técnica en tanto no implica el desvanecimiento de la mirada escolar (dicotómica y normativa) que tal vez se parcializa, pero que sigue mediando en la existencia de la relación pedagógica y su necesidad de enseñabilidad -como discurso práctico-.

En el espacio particular, las operaciones de poder funcionan en relación a otras (y no como elementos aislados), p.ej., en el caso de la sanción se produce una modulación a partir de la tendencia a no llamar la atención a estudiantes “buenos académicamente” en tanto se concede un alto valor a “lo cognitivo” en un espacio donde ser competente es primordial, comprometiendo así la *visibilidad* misma de las transgresiones. Los estudiantes por su parte, transgreden algunos elementos del dispositivo y oscilan en sus posturas corporales, por citar algunos ejemplos, pero mediante las operaciones de la técnica se conduce sus acciones al uso del cuerpo, al cálculo de sí en el dispositivo, a la toma de decisiones, etc. Se produce así la sujeción sin recrear un poder directo y represivo.

Otro encuentro a través de este capítulo analítico, tiene que ver con la **sutilización** del poder en la técnica disciplinar en tanto producción cada vez menos represiva y directa, sino más productiva, etérea y efectiva.

El discurso práctico y verdadero de la enseñabilidad en el espacio escolar (y en el colegio) funciona a través de operaciones cuya problematización no sólo gira en torno a “lo cognitivo” y a impartir conocimientos, sino también alrededor de la producción del comportamiento y de una *forma de ser* relacionadas a las normas, y a una discursividad etaria y escolar, que generan aun sujeción a dicotomías. Los estudiantes aprenden no sólo competencias educativas, sino unas formas de relacionarse consigo mismo mediante la auto-interrogación, la interiorización y exteriorización, el auto-examen (auto-

observación y auto-clasificación), etc., los profesores por su parte, conocen a sus estudiantes y realizan acciones flexibles para lograr el funcionamiento del dispositivo. Sumado a ello, en lo enseñable surge también lo “meta-cognitivo” como el buen manejo de las pasiones y emociones, ya no sólo por contención y control, sino por el procesamiento de las mismas (aunque no deja de recrearse sentimientos dicotómicos de sensatez o culpa tanto para estudiantes como para profesores).

En el espacio escolar y en el colegio, desde el discurso práctico de “formación integral” (que se juega como verdad desde la política educativa) se propone que: el estatuto (descripción y enunciación) que construye al estudiante, la emisión de juicios y los mecanismos de poder sean ejercidos a partir de un examen (observación y clasificación) cada vez más disgregado, que opere sobre las escisiones y posibles aristas del sujeto. Se trata de una *mirada cada vez más milimétrica* del estudiante que intenta ser totalizante. En la técnica disciplinar, se genera una individualización sutil sobre la masa, se propone producir sujetos con *una* forma, una *forma completa*, a través de la puesta en marcha de operaciones de abstracciones sobre muchas aristas del sujeto.

Por último, es necesario mencionar que la producción del sujeto en el espacio escolar es distintiva entre las clases sociales. En este estudio de caso en el que se presenta la elección escolar -las familias y el colegio se eligen mutuamente- se evidencia que la disciplina se modula y se sutaliza al mismo tiempo que el rendimiento y los resultados académicos se tornan cada vez más valiosos y son objeto de control mediante la gestión y el súper-planeamiento del proceso formativo o de las prácticas educativas. Frente a ello, los estudiantes tienden a asumir sus propias acciones orientadas a esta disciplina sutil que garantizaría no sólo el aprendizaje o el comportamiento sino una trayectoria de buenos resultados académicos; todo lo anterior converge con las expectativas familiares en tanto representarían los capitales re-convertibles que buscan, como estrategia de vida para la preservación de sus posiciones sociales.



## **5. Video Club: dispositivo y producción diversa**

En este último capítulo analítico, indagaré las capilaridades de la técnica de poder, la sujeción y la conducción de las acciones en la actividad extracurricular del Video Club, tomando como referencia dos preguntas productivas en este punto de la investigación y que fueron motor en el planteamiento mismo de esta experiencia del proyecto extracurricular: ¿Es el Video Club un espacio que plantea transformaciones del dispositivo escolar frente a las formas del biopoder y la disciplina, siendo justamente parte del espacio escolar?, y de manera más concreta, ¿cómo interpela el Video Club tanto la producción del conocimiento implicado en las asignaturas como las reglas del funcionamiento del aula, es decir, cómo interpela los procesos escolares que abordé en los anteriores capítulos? Antes de desarrollar tales cuestiones, haré una corta descripción del Video Club.

### **5.1 El Video Club: un quehacer y proyecto colectivo**

En primera instancia, las actividades extracurriculares no tienen un programa largo disgregado por años escolares sino que duran un año lectivo. Pueden ingresar estudiantes de ambos géneros y de diferentes grados. No obstante, en el Video Club existe la restricción de inscribirse sólo desde cuarto de primaria, grado a partir del cual según dicen en el colegio, los estudiantes pasan a la adolescencia (momento en el que tienen de diez a once años). Así, no se mezclarían “niños pequeños” de primaria con “grandes” de bachillerato.

El Video Club surge a partir de mi inquietud (junto con otra profesora del departamento de sociales) de dar apertura a un espacio en el que se hiciera tanto recepción de medios como producción audiovisual de cortometrajes. Nuestros objetivos giran en torno a generar elementos técnicos y narrativos básicos (tratándose de una práctica educativa y no de un procedimiento profesional de cine) que permitan realizar de manera colectiva, una pieza audiovisual que aborde alguna problemática social. Contaré brevemente cómo se desarrolla el proceso.

**Al iniciar:** Se analizan cortometrajes realizados por estudiantes de colegios públicos frente a lo cual los estudiantes hacen hincapié tanto en el trabajo que encierra el quehacer audiovisual, como en las diferencias del contexto propio en relación al de los cortos vistos. Se discuten las piezas audiovisuales en torno a los temas, conflictos, modos de narrar, elementos de imagen y sonido. Lo anterior aporta, por una parte, a trabajar lo que llamamos “tesis”: un planteamiento en el que los estudiantes proponen el tema y el conflicto de una pieza audiovisual. Por otra, a que los estudiantes describan las imágenes en términos de composición, planos, encuadre, ángulos entre los principal, deduciendo o proponiendo cómo se cuentan las acciones.

**En el medio:** Se trabaja en la realización de historias individuales cuya propuesta se escribe, por un lado, como un “story line” entendido como una síntesis con el inicio, nudo y desenlace de la historia considerando el tema y el conflicto a abordar, y por otro, como una “tesis” que sería una proposición o idea en la que se basa la historia o el audiovisual. Los estudiantes plantean diferentes temas y problemáticas sociales cuestionando a través de las conversaciones sus propios prejuicios, a partir de lo cual, también de-construyen las historias (Ver ANEXO D). Luego éstas son leídas y discutidas teniendo en cuenta consideraciones técnicas, narrativas y la presentación de crítica social. Seguido a ello, se hace una votación -en la que participan también las docentes- para elegir la historia que se convertiría en el proyecto colectivo o cortometraje final (tanto la apuesta por lo que denomino crítica social como la descripción del proceso del cortometraje final, se ampliara en el subcapítulo 5.6 que aborda el problema de la infantilización).



**Al final:** Se hacen varias discusiones sobre la producción del cortometraje final<sup>64</sup>, los estudiantes proponen (y giran) durante el proceso alrededor de las siguientes preguntas: ¿qué queremos decir y criticar?, ¿cómo lo queremos mostrar?, ¿es necesario que el corto sea verosímil?, ¿hasta qué punto queremos hacer ficción?, ¿qué es viable grabar en las condiciones de producción del grupo?, ¿cómo se resuelve la historia narrativa y técnicamente? Al tomar algunas decisiones se construye el “story line” y la “escaleta” trabajada como esqueleto del guion. A partir de la dinámica de discusión, se perfila el cortometraje y se realizan un guion técnico y un “story board” (dibujos en secuencia que cuentan la historia) básicos (ver ANEXO C). Por último, se hace la división del trabajo, se organiza la salida y se hace la grabación del cortometraje en un espacio externo al colegio.

## **5.2 Implicaciones de un espacio extra-curricular: ¿líneas de fuerza?**

A continuación haré una reflexión acerca del espacio del Video Club en relación al biopoder y a su distinción frente a las asignaturas (a propósito de las preguntas planteadas inicialmente).

En primera medida, las actividades extracurriculares no tienen un programa estandarizado ni unas competencias educativas que cumplir por parte de los sujetos. No están así entrelazadas con los documentos de la política pública educativa como sí lo están las asignaturas. Estas actividades tampoco son concebidas en sí mismas como un bien por ser adquirido para ser competitivo, no se enmarcan así, en la línea de fuerza y discurso verdadero de la competencia recreada en la educación (como elemento del neoliberalismo).

---

<sup>64</sup> Considero importante recordar al lector que realicé el compromiso con los miembros del colegio de no revelar la identidad de la institución, por lo cual sólo hago uso de material relacionado a la producción audiovisual del espacio del Video Club que no pone en entredicho tal compromiso.

Sin embargo, las extracurriculares están pensadas como parte de la formación integral<sup>65</sup> de los sujetos y en términos generales, se ubican en el discurso de posible regulación de condiciones de vida de la población infantil y juvenil a partir del “buen manejo” del tiempo libre: existe una preocupación para que no estén en el “riesgo del ocio” y tengan actividades que ocupen su tiempo de manera productiva (no en términos de competencia sino de “sana” formación).

Según las entrevistas, es posible decir que las familias y los estudiantes conciben el tiempo libre como un tiempo que debe ser ocupado. De hecho varios de los estudiantes tienen, por fuera del colegio además de las clases y de las extracurriculares, otras actividades relacionadas con prácticas deportivas, musicales, aprendizaje de idiomas, principalmente. Familia, estudiantes y miembros del colegio tienden a concebir las actividades extracurriculares en términos del buen uso del tiempo libre en el presente como hobbies, sin relacionarlas directamente al futuro -profesional o laboral- de los sujetos, como sí sucede con los programas o asignaturas académicas.

Por otra parte, las actividades extracurriculares son de los pocos procesos en el colegio que no están enmarcados en el Sistema de Gestión de Calidad ni en la racionalidad documental. A diferencia de los otros procesos, no se deben gestionar formatos de planeación, seguimiento, de evaluación de calidad, etc., solamente tuvimos que presentar un registro de asistencia de los estudiantes y un plan presupuestal. Es por ello que los estudiantes y profesores no están sujetos a la “súper-planeación” del proceso formativo o de las prácticas educativas. Además, hay mayor autonomía para desarrollar los contenidos y actividades, y no hay procesos de evaluación a estudiantes ni a profesores en los términos de rendimiento académico e indicadores de excelencia, como sí ocurre en las asignaturas.

---

<sup>65</sup> Lo cual es expuesto en la Ley General de Educación 115, Artículo 168.

### 5.3 Disciplina flexibilizada: deslizamiento a las “reglas de juego”

A continuación examinaré qué sucede con el disciplinamiento en el Video Club (a través de sus medios de vigilancia y normalización en torno al cuerpo, espacio, tiempo y sanción), y también, lo que pasa con las posibles maneras de interpelación de este espacio al funcionamiento y discursos prácticos del aula.

La vigilancia como mecanismo de la técnica disciplinar en relación al cuerpo, tiempo y espacio se flexibiliza en el Video Club, pues en primera instancia, las docentes no hacemos constantes llamados de atención sobre dichos aspectos. De hecho, en relación al aula, los estudiantes amplían aún más el rango tanto del uso de las sillas<sup>66</sup> como de las posturas corporales: los estudiantes toman una segunda silla para colocar ambas piernas o escribir, algunos se acuestan en dos o tres de ellas, se acurrucan en el piso o se escurren en la silla hasta colocar la nuca en el vértice entre espalda y asiento. Sumado a ello, frente a las actividades los cuerpos como grupo no toman una forma determinada sintonizada (p.ej., pies en el suelo y cruzados, espalda recta, brazos en el pupitre, etc.) como sí suele pasar en momentos evaluativos o ejercicios de competencia en el aula.

Como interpelación al funcionamiento del dispositivo del aula lo que me parece significativo del Video Club, dando un paso más allá de la poca vigilancia o de la ampliación del rango de posturas corporales, es lo que esto implica en términos de sujeción: los y las estudiantes se distancian -tal vez no de manera racional- del discurso práctico de la *incorporación*, es decir, desestiman el hacer *utilizable* sus propios cuerpos para que adquieran, p.ej., concentración que permitiría (como discurso de verdad del aula) el fluir del conocimiento. A diferencia de las clases, en este espacio los sujetos inter-locutan, preguntan, argumentan y participan (para mi propia sorpresa) en posiciones corporales excesivamente cómodas o incómodas, surge así el cuestionamiento de si es completamente necesaria la “puesta en orden” del cuerpo para la *funcionalidad* del dispositivo asumida en el colegio.

---

<sup>66</sup> Los asientos del lugar en el que se desarrollo el Video Club no eran pupitres sino sillas.

En cuanto al tiempo, en las videograbaciones se evidencia que las docentes sí hacemos cambios de actividades durante las sesiones para llevar a cabo la realización de la pieza audiovisual pero, a diferencia de las clases, no llevamos una contabilidad del tiempo ni exigimos un orden en el dispositivo para la maximización de la efectividad temporal en las actividades. Así, no hay una supervisión estricta sobre el manejo del tiempo. El proceso de unificación de los sujetos mediante el tiempo -propio de la disciplina- se hace evidente no en todas sino frente a una actividad particular relacionada con la escritura del “story line” de la historia individual, cuya entrega igual se dilata por tres sesiones, en tanto no todos los estudiantes la produjeron al mismo ritmo.

En relación al espacio y a la vigilancia, a diferencia de la distribución socio-espacial que se realiza en el aula, no acudimos a las características de los estudiantes para predecir las posibles relaciones entre ellos y hacerlas funcionales al dispositivo, por el contrario, en cada sesión los sujetos eligen un lugar de ubicación y los pares con quienes desean tener cercanía. Es importante recordar que la vigilancia es también un ejercicio que genera coacción y auto-coacción, frente a ello, no hay una preocupación por parte de las docentes por vigilar *todo lo que hacen* los estudiantes pero sí lo relacionado a los ejercicios del proyecto audiovisual, y al mismo tiempo, a los estudiantes no les interesa producir cierres con el cuerpo como sucede en el aula en el juego de visibilidades. El espacio cambia físicamente en tanto no hay filas pero más aún, en tanto no hay una continua inspección ni interés de problematizar *el ver o el ser vistos*. De hecho, en las entrevistas algunas estudiantes plantean que, uno de los aspectos que les indica que el Video Club es “relajado” (como lo denomina la mayoría) es que las profesoras no las están *mirando*.

Por otra parte, la sanción y la exigencia de cumplimiento de reglas se flexibilizan en este espacio: a diferencia de la mayoría de las clases no hay llamados de atención por comer, beber, jugar o conversar, menos por el uniforme, aunque como lo refieren los mismos estudiantes se les exige tomar apuntes, estar atentos, respetar las ideas de otros y aportar. La sanción es viabilizada por la mirada escolar sobre el estudiante en sus diferentes escisiones y desempeños (comportamentales, cognitivos, relacionados a los Dispositivos Básicos de Aprendizaje, etc.), se compara al estudiante con otros sujetos y

con las normas calificándolo de manera dicotómica. Es posible decir que, el Video Club interpela dicha mirada en tanto no se empalma con todas las expectativas y normas del colegio.

Como lo trabajé en el capítulo analítico sobre disciplina, en el aula, hay sanciones que a veces se modulan a partir de una jerarquía en donde sería primordial lo cognitivo. En el Video Club, los procesos cognitivos siguen estando presentes en las actividades (teniendo claro, una estrecha relación a la producción audiovisual) pero a diferencia del aula no se orientan al cumplimiento de indicadores de excelencia en los resultados. Aunque en el espacio del Video Club se difumina el conglomerado de normas y lo cognitivo no tiene un lugar similar al concedido en el aula, sí emergen aspectos que se tornan importantes generando llamados de atención (que no son sanciones formales) y una conducción de acciones -que no desaparece- por parte de las docentes. Tales aspectos son las “reglas de juego” denominadas así por los estudiantes, éstas no son preestablecidas sino que surgen en el proceso y son apropiadas de manera colectiva. Las “reglas de juego” terminan siendo parte del funcionamiento del espacio del Video Club y son principalmente, la participación, la discusión y las actividades propias de la creación audiovisual relacionadas a la realización y producción de propuestas (planteamiento de críticas o mensaje de las historias, elementos narrativos y técnicos).

Es pertinente describir brevemente algunas de estas “reglas de juego”: i en relación a la participación un estudiante comenta que es “*cuando a ti te dejan hacer algo*”<sup>67</sup>, de esta manera resulta ser, el medio y la posibilidad de *realizar* los quehaceres y actividades necesarias para la producción audiovisual. ii las discusiones son en realidad tanto actividad como dinámica de las sesiones. Se discuten los temas de los cortos vistos y de las historias propuestas y sus posibles mensajes, se problematizan temas del contexto (poder, familia, medio ambiente, etc.). Hay discusiones sobre los planteamientos narrativos (y técnicos) que realizan los estudiantes (story line, historias, etc.) y sobre todo lo relacionado con la producción del cortometraje final. iii se hacen actividades con imágenes en términos de interpretación y proposición de cortos, historias, dibujos, fotos y

---

<sup>67</sup> Entrevista N°3. Estudiante. Grado Sexto (Masculino). Bogotá, grabación digital. Entrevistó: Diana Reyes.

ejercicios prácticos con la cámara. iv se realizan actividades de lecto-escritura de historias, descripciones, tesis, story line, guiones y trabajo narrativo concerniente a la producción del corto.

De esta manera, aun cuando exista cierta laxitud y flexibilización en el mantenimiento del orden del dispositivo, el Video Club no es un espacio desprovisto de objetivos y de modos de funcionamiento (y de poder). El grupo tiene por meta producir una pieza audiovisual y en el proceso emergen como importantes -tanto para docentes como para estudiantes- estas “reglas de juego” llegando a ser exigencias y formas de trabajo para lograr dicho objetivo. Las actividades, la participación y discusión son ordenadoras en la interacción entre individuos; no hay una mirada extenuante sobre los sujetos, pero sí una atención concentrada en los ejercicios de producción que nos convocan.

En este punto, vale la pena subrayar que el espacio del Video Club interpela al aula en términos de sujeción en tanto esta ya no se delinea, ni por dicotomías (juicioso o desjuiciado, capaz o incapaz, etc.) propias de la técnica disciplinar, ni por el análisis del sujeto según el estricto cumplimiento del orden. Lo que se genera entonces es un estatuto que describe, construye, sujeta y obra en la acción del estudiante ligado a las “reglas de juego” y no a la técnica disciplinar. En el Video Club a través de la conducción de las acciones los estudiantes realizan las actividades de manera particular y personal, y por ellas empiezan a ser reconocidos, mirados y juzgados también entre pares.

Los estudiantes se van reconociendo según quien “escribe literariamente”, o quien “realiza los guiones de manera comprensible al momento de filmar”, o quien “compone imágenes o maneja mejor la cámara”, o quien “actúa mejor”, así se genera un estatuto estudiantil (descripción y construcción del sujeto) distinto, que cabe aclarar, se posibilita en este proceso localizado y no se extiende a la totalidad del espacio escolar o de las prácticas educativas. De los gustos y la práctica misma se derivan tanto la mirada entre los sujetos como la división de los roles para la producción audiovisual. El problema de la mirada se aparta del juicio escolar y se desliza hacia las actividades y “reglas de juego” (producidas colectivamente) del Video Club. Estos deslizamientos no hacen que desvanezca el poder o el dispositivo escolar mismo, pero sí interpela esa sujeción a las normas (y a dicotomías) como aspectos de la técnica disciplinar.

## 5.4 La discusión y producción: operaciones de poder... puntos de imprecisión

Como lo planteé en el anterior aparte, en el Video Club las actividades, participación y discusión son “reglas de juego” (dinámica y exigencia), así resultan ser las operaciones de poder particulares o localizadas en este espacio que están ligadas a procesos de producción: la discusión y participación se realizan de manera verbal, pero no tienen por función sólo discutir, p.ej., una imagen, sino llegar a transformar y a *producir* una imagen, *producir* escrituras, historias, etc. Al mismo tiempo, la mayoría de procesos y productos realizados mediante las actividades son objeto de discusión, se discute y se vuelve a proponer, para así volver a discutir... ello es de suma importancia para los estudiantes como lo trabajaré más adelante. Este modo particular y tal vez cíclico de funcionamiento, implica también una operación de poder que quisiera nombrar como “discusión-producción”.

A partir de las entrevistas y videgrabaciones es posible identificar ciertos elementos en esta operación de “discusión-producción”. Los estudiantes plantean que a diferencia del aula y a modo de interpelación, en el Video Club el trabajo en grupo y la discusión constante posibilitan que no sea sólo una persona la que realice los planteamientos, pero sobre todo, que permiten que las propuestas estén prestas a ser *transformadas* a medida que van “*pasando*” (como ellos señalan) por los sujetos.

A pesar de que los estudiantes ven las propuestas (imágenes, historias, etc.) como una especie de materia objetivable o externalizable similar a la concepción de los conocimientos -que deben ser demostrables- en el aula, también es cierto que éstas emergen como algo *impreciso* incluso, a partir de las “reglas de juego”; puede surgir un personaje con un vestuario, con un problema, con una historia cualquiera... las propuestas son propuestas, no tienen que tener una forma necesaria, o por lo menos pueden tener un rango de existencia un poco más abierto que el de los conocimientos trabajados en los programas o asignaturas.

Sumado a ello, los estudiantes comentan a partir de sus experiencias que sus gustos hacen parte del proceso del Video Club, sin embargo, en vez de referirse, a p.ej., actividades o temas que les gusta, lo que referencian transversalmente es que no hay en el espacio un proceso que estime las propuestas desde lo *correcto o incorrecto*, y por tanto según ellos, ni las profesoras ni los pares *aprueban o desaprueban*; hay “reglas de juego” pero no *verdades*, plantean que lo que ocurre en el Video Club es una dinámica de desacuerdos muchas veces desde la dimensión de los gustos pero no de lo *verídico*, de hecho, una estudiante expresa que el “*cortometraje es una mezcla de gustos*”<sup>68</sup>, diría yo, una producción sobre lo impreciso.

Como lo trabajé en el capítulo sobre disciplina, el proceso de externalización en el aula es una operación de sujeción de los estudiantes en tanto se acepta la mirada de un juez (docente). Tal sujeción es interpelada en el dispositivo del Video Club mediante el proceso de “discusión-producción” como operación de poder en tanto hace que las ideas, las imágenes, las historias y las propuestas se externalicen pero no para sujetar a los sujetos a un “juicio” de errores o equivocaciones, o no para comprobar que los sujetos hayan adquirido habilidades y saberes, sino para hacer producciones y transformarlas.

## **5.5 Cámaras, imagen e imaginación: vigilancia y producción del conocimiento**

Los y las estudiantes plantean que frente a la producción del conocimiento en el aula, el Video Club tiene un sentido más práctico de los quehaceres dado que, por una parte, lo que se realiza está presto a transformarse (como lo trabajé en el anterior subcapítulo), y por otra, el uso de las cámaras (según comentan) les permite oscilar entre las posibilidades de capturar un momento irrepetible, pero también de intervenir o crear un momento o *una* realidad a partir de la imaginación, sin tener que trabajar sobre lo verídico.

---

<sup>68</sup> Entrevista N°10. Estudiante. Grado Décimo (Mixto). Bogotá, grabación digital. Entrevistó: Diana Reyes.



La producción del conocimiento en las prácticas educativas de la escuela y en el aula funciona prioritariamente a través de la lecto-escritura; en el Video Club se descentra su lugar en tanto el uso de la cámara y la imagen se tornan importantes como ejercicios de producción. Sin embargo, lo que más me parece substancial es que en este espacio realizamos actividades de escritura frente a las cuáles los estudiantes deslizan el significado otorgado de “copia, repetición, evaluación y abordaje de temas que *otros* quieren que trabajen”, a un proceso de creación personal concibiéndola también como un complemento y medio para organizar la producción audiovisual. Se trata de percibir y usar la escritura como un medio de realización de lo que se desea crear, en vez del medio que demuestra a otros lo que se debe saber.

Ahora bien, ¿qué otras implicaciones tiene el uso de cámaras en el Video Club y en el funcionamiento de vigilancia de la disciplina? Ya hablé sobre cómo la vigilancia en tanto mecanismo ejercido por los sujetos del Video club se flexibiliza, sin embargo, resulta interesante hablar de la *presencia* de las cámaras en el colegio en tanto parecen perseguir objetivos que en ocasiones no concuerdan entre los miembros de la comunidad educativa, me atrevería a decir que se trata de “trucos” de vigilancia: cabe recordar que, este espacio escolar tiene cámaras electrónicas en los pasillos por petición de los padres partiendo de las preocupaciones sobre “la sexualidad y el peligro de embarazos” de los y las estudiantes. Las directivas hicieron así una concesión (pues por años se negaron a ejercer este tipo de control) frente a tal exigencia, lo cual prácticamente se enmarca en la relación entre clientes-gestores y en la dinámica demanda-oferta entre colegio y familia del proceso de elección escolar. Las directivas acceden a vigilar con cámaras a los hijos de las familias. Sin embargo, no se delegó a nadie para el monitoreo de las imágenes recogidas por las cámaras, por lo tanto, ni psicólogos, ni docentes, ni directivas se interesan en el uso de este dispositivo de vigilancia exigido por los padres. Lo que quiero decir es que, las cámaras se colocaron en este colegio para tranquilidad de los padres de familia sin que miembros del colegio ejerzan el monitoreo que se presupone; no obstante, y volviendo al problema del panóptico, la presencia de la cámara implica una auto-coacción en los sujetos.

Sin embargo, creo que la auto-coacción puede desdibujarse tanto por el uso de otras cámaras en la cotidianidad de los estudiantes como por la observación de los mismos en distintas situaciones del colegio, en ocasiones: los estudiantes graban las clases como ejercicios para otras clases, el aula es visitada por familias que potencialmente pertenecerán al colegio y por instituciones que analizan al colegio para realizar los convenios, algunos docentes hacen observaciones para el grupo de investigación del colegio o para sus propias tesis. También los estudiantes graban informalmente, de hecho en ocasiones graban la voz de los docentes o capturan de ellos videos. Me atrevería a decir que, puede haber más preocupación de un profesor que es grabado por un estudiante (por el descentramiento de su posición a partir del Sistema de Gestión de Calidad), que de un estudiante grabado u observado en el colegio, pues éste se familiariza y produce “observaciones” de su entorno y de sí mismo de manera continua a través de sus propias cámaras, no como pleno mecanismo de vigilancia, pero si generando cercanía con su propia imagen y de alguna manera, con el hecho de ser grabados.

Esta cotidianidad de los estudiantes inundada de dispositivos electrónicos (que recrea un juego de vigilancia en el colegio), evidencia en el Video Club la cercanía de niños y jóvenes al lenguaje, saber y destrezas en manejo (interpretación y producción) de las tecnologías de medios (Jaramillo, 2005). Narodowski (1999) plantea justamente la concepción de “infancia hiperrealizada” como una infancia digital que se ha venido construyendo a partir de pantallas y espacios sociales como el internet, de procesos como la competencia entre canales, de productos como videos y videojuegos, etc. Lo anterior genera una experiencia vital en los estudiantes e interpela el constructo moderno de infancia, en tanto los sujetos se desligan de esa posición atribuida de “no saber”, que como discurso verdadero suscitaría protección o el establecimiento de una relación pedagógica con ellos.

A diferencia del aula, en los procesos del Video Club la posición de las profesoras dada por el saber es interpelada en tanto los y las estudiantes interactúan con las cámaras (usando por iniciativa sus celulares) incluso con mayor soltura y riesgo que las docentes. En varias ocasiones y a pesar de no buscar respuestas únicas, como profesoras nos vimos frente a resoluciones del uso de cámara o composición de imagen propuestas por

los estudiantes, que nosotras no podíamos generar. El desvanecimiento del discurso práctico de la importante posición de los profesores como los que imparten conocimiento (reconocida por los estudiantes respecto a las asignaturas), en el Video Club es viabilizado, de una manera más pragmática por ellos: nos explican sus propuestas no necesariamente desde los aspectos que como conducción de acciones pretendíamos hacer circular, esto es, aspectos técnicos o narrativos (manejo de tercios, ángulos, etc.), sino que nos muestran la imagen que capturan o crean (producen), tratándose prácticamente de la facilidad que tienen para el uso del lenguaje audiovisual. La relación de la enseñabilidad no desaparece, pero por una parte, se desequilibra su dinámica vertical entre profesor/estudiante, y por otra, se orienta a formas de producción, más que a resultados para evaluar.

Vale la pena hablar de la relación entre imaginación, imagen y discusión. Asegurar cómo se produce la imaginación es un reto epistemológico que no hace parte de los alcances de esta tesis y aunque es un tema que como investigadora no había planeado abordar, tomó un lugar importante en el trabajo de campo y en la experiencia de los sujetos durante el proceso del Video Club. La imaginación emerge en la creación de historias para construir el cortometraje y aun cuando en el Video Club sigue existiendo la conducción de acciones por parte de las docentes, los y las estudiantes hacen una distinción entre la imaginación y los procesos mentales exigidos en clase como leer, interpretar, organizar, argumentar, etc. Unos estudiantes dicen con respecto a la imaginación: se trata de *“liberar los pensamientos”*<sup>69</sup>, *“de pensar algo más allá de las leyes que limitan o mezclarlas con cosas que ya se han visto, pensar cosas que no son normales”*<sup>70</sup>, *“tú podías hacer lo que quisieras, que tu imaginación actuara para hacer todo... me siento tranquila no tener que pensar mucho sino imaginar”*<sup>71</sup>.

---

<sup>69</sup> Entrevista N°5. Estudiante. Grado Sexto (Masculino). Bogotá, grabación digital. Entrevistó: Diana Reyes.

<sup>70</sup> Entrevista N°4. Estudiante. Grado Sexto (Masculino). Bogotá, grabación digital. Entrevistó: Diana Reyes.

<sup>71</sup> Entrevista N°2. Estudiante. Grado Sexto (Femenino). (El subrayado es mío). Bogotá, grabación digital. Entrevistó: Diana Reyes.

En este sentido, la manera como la imaginación inicialmente interpela a las formas de producción del conocimiento en el mundo escolar, se relaciona con el hecho de que admite un distanciamiento de la lógica y los discursos verídicos de las áreas del conocimiento, sumado a ello, los sujetos la experimentan como una *acción* que simplemente se produce y sobre todo que implica grados de incertidumbre -no como en el aula donde la enseñanza se realiza mediante certezas-. La imaginación se diferencia de los procesos de pensamiento exigidos en el aula en tanto éstos se generan y se plantean en el discurso práctico, como procedimientos encadenados, que tendrían diferentes pasos y sub-procesos, ligándose a las series de complejidad (de la disciplina) y a un necesario punto de llegada.

Es posible pensar que interrogantes y planteamientos de la cotidianidad emergen de las imágenes de la T.V. y de otras pantallas (Jaramillo, 2005) como correlato de la socialización de los estudiantes y de su construcción como sujetos. Con respecto a lo anterior, es importante decir que en el Video Club las discusiones evidencian no sólo la relación de los estudiantes con los medios, sino también que ellos recrean una discursividad distinta a la esperada generalmente en el aula. En las diferentes producciones y soluciones a determinadas cuestiones, los estudiantes hacen propuestas constantemente *a través* de historias, escenas e imágenes que inventan o que han visto. Para aclarar: si discutimos sobre el tema de la pobreza, los estudiantes hablan sobre imágenes, intervienen describiendo una situación donde un personaje realiza una determinada acción, conversando así, a partir de una realidad imaginada (como si contaran una película). Esto sucede continuamente y de hecho en ocasiones los estudiantes discuten y abordan distintas temáticas de esta manera, al punto que las profesoras quedamos un poco al margen de las conversaciones, pues los estudiantes incluyen o más bien **mezclan y funden** en el discurso argumentativo verbal, imágenes, personajes, acciones, lugares, cosas "*dichas*" por los personajes, etc., relacionados al proceso mismo de la imaginación, sin hacer esas alusiones directas a los posibles conceptos relacionados a los tópicos tratados (que es la estructura esperada de *la discusión* en el aula). Cabe así mencionar que la emergencia de dicha mezcla en las discusiones, no implica que dejen de constituirse como una discursividad.

Es posible que la experiencia misma de la imaginación que tienen los estudiantes al percibirla y vivirla como un proceso distinto a los relacionados en las clases, esté en conexión justamente con el discurso práctico de la escuela orientado a la escisión del sujeto. Ello me plantea como investigadora, un análisis problemático y el acercamiento a la crítica y al cuestionamiento al espacio del Video Club en tanto en él surge una paradoja. Veamos, etimológicamente la palabra infancia significa “los sin voz” incluso se relaciona a los “sin razón” (Torrado & Piracón, 2009). La infancia ha venido siendo planteada como una población que ha de formarse en el arte de la razón -moderna- y la escuela abandera tal objetivo otorgando a la producción del conocimiento **un carácter racional**. Frente a lo anterior, el Video Club presenta tensiones en tanto “...*existe una relación conflictiva entre el mundo del conocimiento y el de la producción audiovisual; la tradición racional instrumental tiene el énfasis puesto en la palabra y el texto escrito...*” (Jaramillo, 2005: 124).

En los dispositivos escolares y en el aula emerge una preocupación por la discusión, en la cual el estudiante se ve llamado a hablar, a tener voz, a argumentar de manera lógica y a ser racional, exigencias que también prevalecen en los procesos escriturales. Esta parece ser no sólo la forma necesaria de producir conocimiento sino la forma de existencia en términos de sujeción de los estudiantes en los procesos formativos. No obstante, **no es natural** la división entre las asociaciones “texto/discusión” a lo racional, e “imagen/imaginación” a lo no racional, sino justamente son constructos recreados en la escuela ¿Cómo se resuelve entonces dicha dicotomía en el Video Club?: i el espacio escolar y sus prácticas educativas tienden a negar y a desestimar el lugar de la imaginación, en este espacio, se da una apertura al posibilitar su incursión como eje central en el proceso formativo (que como lo desarrollé, es sobre todo de producción); ii en el proceso formativo en primera instancia, se genera un conflicto entre estudiantes y docentes en relación al saber audiovisual que no necesariamente se resuelve, sino que tiene existencia en tanto tensión (distinto al aula en el que en el discurso práctico el profesor tiende a orientar la producción del conocimiento); iii la apertura mencionada permite, por una parte, que los estudiantes -y cabe reconocer que no gracias a la conducción de las acciones de las docentes, sino a partir de su construcción como sujetos relacionada a los medios-, generen discusiones cimentadas en la imaginación que justamente no dejan de ser una discursividad al no mantener la supuesta forma

esperada y exclusiva de argumentar a partir de la estructura de un campo del conocimiento, y por otra, que integran la lecto-escritura a las actividades concediéndole un significado más de producción que de demostración; iv no obstante, la experiencia y las reflexiones que de la imaginación tienen los sujetos (tanto estudiantes como docentes) se orientan a ubicar estos procesos **emergentes** como propios y exclusivos del Video Club. Dicho de otra manera, en el quehacer y actividades concretas del Video Club los estudiantes sí producen una discursividad (relacionada a la imaginación) que tiende a difuminar la dicotomía de lo racional/no racional, y sin embargo, al mismo tiempo se reconoce que ello tiene valor en este lugar, pero que es necesario asumir la producción del conocimiento en el resto de procesos del colegio a partir de las escisiones marcadas por dicha dicotomía; v esta es la paradoja, en el Video Club al mismo tiempo que se posibilita la emergencia de un proceso que no se liga a esa división, se acepta y asume que han de mantenerse o restringirse a este *“lugar de otredad”*, ¿no es esto evidencia de aquella escisión heredada en los sujetos? Posiblemente aun cuando en el Video Club emergen procesos distintos al del aula, interpelándola, remarca al mismo tiempo dicotomías de la escuela (y de la modernidad) al considerar el *valor* que tienen en su propio espacio social pero no en los otros.

## 5.6 Discurso verdadero del futuro en la infantilización

Como lo he trabajado a lo largo de la tesis, los niños son controlados a partir de la idea del futuro, se ve en ellos una potencia de *ser* (Torrado, 2009) (aunque inacabado). No obstante, no se trata de una preocupación exclusivamente sobre los niños, sino del problema de la “infantilización” que resulta ser una metáfora de prácticas discursivas de diferentes instituciones sociales que procuran y ven como necesario intervenir las condiciones de vida de ciertas poblaciones, y también formar y salvar (desde el legado de la cristianidad) a los sujetos (Sáenz en Martínez y Neira, 2009).

La escuela desde luego, ejerce la infantilización de los sujetos sean de pre-escolar, primaria o bachillerato, a partir de la práctica discursiva de la formación para el futuro. Creo que la infantilización genera una sujeción en la cual la temporalidad es crucial: se

forman a los sujetos para que *no lleguen a ser adultos antes de tiempo*, es decir, se forman en el presente *para ser* adultos en el futuro, pero se intenta contener o cuidar que *no lo sean* apresuradamente.

Por otra parte, y en relación a la infantilización, lo que se muestra en las pantallas (cine y T.V. principalmente) son objeto de regulación (también por el mercado) en cuanto a qué realidad se muestra, en lo posible, alejada de aquello que pondría en crisis la existencia de la infancia: violencia, muerte y sexualidad (Torrado, 2009). Como interpelación a lo anterior, en los procesos del Video Club los y las estudiantes a través de las ideas e historias, trabajan con algunos de esos elementos (excepto el de la sexualidad en tanto no lo abordaron) mostrando diversas preocupaciones, que se discuten *sin ser excluidas ni juzgadas como inapropiadas*.

Como había señalado al inicio del capítulo, una de las insistencias en la producción de historias y del corto es lo que llamamos “crítica”, es decir, que lo que narrativamente nominamos como “el problema o conflicto” de las historias y el cortometraje, se relacionara a algún tipo de crítica social. A partir de ello, individual y colectivamente emergen distintos tipos de problemáticas: de la experiencia, de las relaciones afectivas, de la familia, de la política, de los valores, de los tipos de poder, de los medios de comunicación, del medio ambiente, de la escuela, de la pobreza, de la competitividad, de los prejuicios, etc (ver ANEXO D). Incluso durante el proceso, los estudiantes se plantean cuestiones generales como: ¿se quiere hablar de un problema coyuntural o circunstancial, o por el contrario más bien de uno estructural a largo plazo? y ¿se quiere mostrar como generalmente se muestra en los medios o piezas audiovisuales? Me gustaría especificar lo anterior, a través de la descripción del proceso de la realización del cortometraje final.

La historia inicialmente es individual o planteada por uno de los estudiantes y cuenta la muerte de un mosquito a causa de haber consumido basura envenenada. Los y las estudiantes discuten la propuesta cuestionando si realmente quieren plantear una consecuencia determinada (esa muerte) por una causa accidental (unos químicos que por descuido contaminan la basura). Entonces, los estudiantes plantean por el contrario, la necesidad de encadenar consecuencias y causas, e ir más allá del personaje

propuesto. De la negligencia de un personaje pasan a discutir algunas problemáticas ambientales tales como la contaminación a gran escala, la deforestación y el uso del suelo por actividades distintas a la agricultura. A partir de ello, surge la idea de trabajar sobre el tema de los cultivos ilícitos y luego se problematiza aun más el proceso de erradicación de los mismos, para lo cual los estudiantes proponen una serie de relaciones económicas en términos de las cadenas de ganancias que generaría la “producción de droga” pero también de la pobreza para ciertos lugares (y otros problemas como la violencia) que se asientan en las zonas en donde se llevan a cabo las plantaciones de los cultivos ilícitos, de manera simultánea, consideran las consecuencias de degradación que trae el método de aspersión de químicos para la erradicación de dichos cultivos.

Al elegir el tema ambiental con un delineamiento inicial de sus problemas económicos, deciden ubicar la historia en “el campo o en zonas rurales”, sin embargo, los estudiantes plantean que no quieren mostrar imágenes que según ellos, generalmente se reproducen en los medios de comunicación y la televisión: “fábricas o laboratorios humeantes ubicados en medio de zonas rurales”, “hombres campesinos -con azadón-”, “personas pobres”, etc. De hecho, la decisión de los estudiantes de mantener al mosquito en la historia implica, según ellos, dar un revés en términos narrativos y estéticos: en vez de iniciar la historia con un bicho e ir hacia los personajes principales -personas-, se plantea iniciar con una niña e ir hacia el personaje principal -mosquito- quien vive la historia, apostando por una narrativa fronteriza entre la ficción y lo cotidiano (Ver ANEXO C sobre story board, story line y sinopsis del cortometraje final).

Todas las discusiones de esta y de otras historias pueden ser o son efectivamente, una acción de conducción. Particularmente en el corto final hicimos -junto con la otra profesora- varias intervenciones en relación a las políticas nacionales e internacionales sobre los cultivos ilícitos y la erradicación de los mismos, frente a lo cual, los estudiantes plantearon los siguientes problemas: la soberanía nacional puesta en pugna por decisiones (relacionadas a las preocupaciones de otros países) orientadas a detener la siembra de los cultivos ilícitos, el problema del uso de la tierra que debería tener un destino agrícola, y las consecuencias negativas para el medio ambiente y para la salud humana por el uso de químicos como el glifosato usado para la erradicación de dichos



cultivos. Luego de un par de discusiones, finalmente los estudiantes de manera colectiva deciden explicitar la siguiente crítica en el cortometraje: *-no es un “daño colateral” lo que genera el glifosato... contamina el agua, infertiliza la tierra, altera el ecosistema y causa enfermedades en los seres humanos, ¿es el glifosato la solución para erradicar los cultivos ilícitos?. El glifosato... mata-*. En cuanto a este y otros temas se evidencia que los estudiantes tienen información (a veces fragmentada), pero sobre todo, que proponen su propio criterio.

De esta manera, sin tener que dar cuenta o comprobar los conocimientos de los estudiantes, se genera una producción de ideas, historias, posiciones, imágenes, etc., sobre los contextos o problemáticas sociales. El dispositivo del Video Club permite no sólo hablar sino proponer tanto temas como visiones que en el mundo escolar y en el espacio concreto sobre el cual trabajo, se conciben como temas adultos, e inclusive “politizados” -lo cual es poco deseado en el colegio-. De hecho, una de las recomendaciones al entrar a trabajar en el colegio, es que como docentes no se debe “politizar” a los estudiantes, concibiendo la producción del conocimiento como objetiva y planteando como necesario que tanto docentes como estudiantes, se abstraigan de sus posiciones personales. Aquí prolifera otra manera de escindir al sujeto: lo que puede conocer de su propio criterio, donde lo que se sabe es parte de las facultades cognitivas, y el criterio, de “lo personal”.

Ahora, ¿hasta qué punto en los espacios escolares se confunde el hablar de los contextos o problemáticas sociales con el “mundo adulto”? Creo que la línea de fuerza de la infantilización en la formación escolar procura civilizar y proyectar sujetos al futuro mediante una sujeción ética a las normas en el presente, que tiende a desestimar el acercamiento a los problemas del contexto, porque: “no son para niños ni jóvenes”, son “complejos”, o son “muy preocupantes”, o son “viciados por posiciones determinadas”. A veces en el aula (como en los medios) para el docente también surge la cuestión de ¿qué “realidad” se quiere/puede mostrar?, ¿de qué se quiere/puede hablar? En el aula emergen tensiones o discursos verdaderos, en cuanto a la protección del estudiante para que no aborde problemáticas sociales.

En el espacio del Video Club mediante el trabajo de una serie de producciones e interlocuciones frente a temas, problemas, contextos y perspectivas, se abre la posibilidad de construir y hacer circular (a diferencia de la tendencia del aula) el **criterio propio de los sujetos en el presente**, de esta manera se interpela y pone en pugna esa concepción de futuro y de *aplazamiento* propios de la práctica infantilizadora y escolar. Ciertamente, la infantilización, p.ej., no permite pensar en la posibilidad de concebir al niño como un sujeto político, se ve por el contrario, como sujeto inacabado, siempre enseñable.

Por último, y en los términos de problematización del poder y la sujeción de esta tesis, es posible decir que: en el Video Club **se mantiene** la conducción de las acciones siendo un procedimiento en el que la externalización de las ideas, imágenes mentales y criterios propios, puede implicar una relación consigo mismo de examen en términos de auto-observación pero no tanto de auto-clasificación; Pues dichas ideas y criterios no emergen para un juicio de comprobación de resultados (como suele suceder en el aula) sino para una serie de producciones, a través de las cuales se trabajan relaciones con los contextos y problematizaciones que implican por lo menos, un desdibujamiento del *cuidado y aplazamiento* de la construcción del criterio de los sujetos.

## 5.7 A modo de cierre

En relación al biopoder, el Video Club es un espacio localizado que no representa del todo una transformación en las formas del biopoder sino un distanciamiento de su capacidad de captura en relación a las asignaturas: el Video Club como actividad extracurricular no es regulado desde la política educativa ni estructurado de manera organizativa por el Sistema de Gestión de Calidad del colegio, por lo cual, las sujeciones generadas en este espacio no se orientan a la *adquisición* de saberes *medibles* como garantía de la competitividad. No obstante, se liga a una *preocupación* del biopoder generalizada -y asumida por miembros de la comunidad educativa- como línea de fuerza que infantiliza a la población de niños y jóvenes mediante el delineamiento de la

necesidad de controlar el tiempo libre como factor que mitigue el “riesgo del ocio” en el *presente* de los sujetos (no en el futuro como sucede con los *estándares de competencia* de las asignaturas que representan un capital acumulable incluso, en un sentido económico).

En el Video Club, no hay una desaparición o transformación radical del dispositivo escolar y de la técnica disciplinar, pues cabe recordar que éste es un espacio localizado en un colegio particular cuyos procesos están de todos modos inscritos en la conformación histórica de poder de la escuela. Sin embargo, el Video Club permite algunos cambios, distanciamientos e interpelaciones en sus mecanismos y discursos prácticos.

Lo primero a señalar, es que en este espacio no se desdibuja el problema de la gubernamentalidad, es decir, se mantiene una conducción de las acciones como parte del proceso formativo o de la práctica educativa, no obstante, se flexibiliza el funcionamiento de la vigilancia y las exigencias escolares (sobre el cuerpo, tiempo, espacio y sanción); también se desliza la mirada de los sujetos (docentes y estudiantes) hacia aspectos que cobran importancia como la participación, discusión y realización de propuestas. Lo que ello implica, es una interpelación a la sujeción recreada en las prácticas educativas de la escuela, pues los estudiantes no están en procura de: la objetivación del cuerpo en tanto utilizable, la unificación de los ritmos personales de producción y la escisión marcada por dicotomías o por un conglomerado de normas.

En cuanto a la producción del conocimiento, los estudiantes generan una discursividad que no se liga a las dicotomías de lo racional/no racional. De hecho, aunque resulte paradójica la apertura y el importante papel concedido a la imagen, la imaginación y el uso de cámaras en el Video Club (en tanto se desea que permanezca sólo en ese espacio), se logra una descentración e interpelación porque: se desvirtúa la posición del docente en tanto los estudiantes asumen el quehacer audiovisual de una manera más fluida, se cuestiona que la producción del conocimiento se genere necesariamente por lo verídico presentando por el contrario, la imprecisión y la incertidumbre como maneras de producción (aspectos continuamente relegados en las prácticas educativas de la escuela), y la auto-coacción del ejercicio de vigilancia pierde peso por la presencia de la

imagen y de cámaras en la cotidianidad de los estudiantes como correlato de narraciones de su vivir.

Por otra parte, la línea de fuerza de infantilización y sus discursos de riesgo y cuidado propios de la escuela (que son también preocupaciones de las familias y otros segmentos sociales) se interpelan en el Video Club, a partir del trabajo con el criterio propio en el abordaje de problemas sociales en el presente, desvirtuando la necesidad de su aplazamiento en pro de la protección de los sujetos.

Para finalizar la reflexión sobre este espacio, es necesario aclarar que la escuela como espacio de poder puede justamente escolarizar distintos procesos, e incluso, cabe preguntar si: ¿el trabajo con la imaginación puede entenderse como una sutilización del poder en tanto posible categoría meta-cognitiva? pero más aún, si ¿es efectivamente la imaginación un *lugar* en el que puede proceder el poder y cómo se configuraría esa operación? Son preguntas que por ahora se escapan de los límites de esta tesis. No obstante, sí me gustaría señalar que sin que sea un espacio de total ruptura con los poderes existentes en la escuela, por lo menos en el Video Club de la corte estudiada, por ahora, existen modos de distanciamiento e interpelación al poder, lo cual es posibilitado en términos concretos porque el espacio mismo se desarrolla al margen de los currículos, del Sistema de Gestión de Calidad y de vigilancia del colegio, y además, los sujetos estudiantes apuestan al distanciamiento de algunos mecanismos y discursos del poder.

## 6. Consideraciones finales

A través de los capítulos analíticos y de sus modos de cierre parcialmente conclusivos, he abordado la obsesión delineada en los objetivos de la investigación sobre las técnicas de producción de poder, las sujeciones y la gubernamentalidad o conducción de las acciones entre sujetos generadas en el espacio escolar, en torno a las problematizaciones de la disciplina y del biopoder, como preocupaciones respectivas de lo analítico individual y de lo global poblacional. En este último aparte, no pretendo recapitular con minucia los encuentros de los resultados sino algunas generalidades (y a esto le concedo mayor valor y significado) con el fin de hacer apuntes hacia discusiones en torno a la conectividad -capilaridad- en la producción del poder, pues creo que esta tesis, permite hablar de la coexistencia de las formas de poder (y de sus implicaciones) en la escuela, a través del estudio de caso. Quisiera entonces plantear cómo **emerge el engranaje** entre el funcionamiento de la técnica disciplinar como legado y ejercicio de poder actualizado, y los constructos y el orden establecido desde la política educativa junto con el Sistema de Gestión de Calidad, en un colegio de clase social alta.

El biopoder ejercido por el Estado, a través de la política educativa establece un orden a partir de la línea de fuerza neoliberal, en la construcción de lo que debe ser la educación para la población. El discurso práctico que se instala en la formulación se orienta a una dinámica mercantil en la que el proceso de evaluación estandarizado -junto con la propuesta de los *estándares de competencia* como deber/saber y saber/hacer- y los resultados siempre medibles, son los derroteros de lo construido como *calidad* de la educación. Los *estándares de competencia* se proponen como la vía de la ruta evaluativa y se convierten en lo que debe ser *adquirido*, sumado a ello, según la formulación de la política educativa, dicha adquisición abstraída de las relaciones

sociales presupone procesos de integración social, cultural y económica de la población tanto en el presente como en el futuro, lo cual difumina justamente que los procesos escolares están insertos en condiciones sociales distintivas. Creo que el neoliberalismo que se ha instalado en la política educativa (no sólo en Colombia sino en países de Latinoamérica) genera una intervención y una regulación que puede ser una economía del esfuerzo estatal, no obstante, aquí hay un nudo importante en la producción del poder en los espacios escolares de hoy: aunque la medición de la calidad mediante estándares captura de modo parcial los procesos educativos, los puede orientar de manera suficiente -y lo planteo sin celebrarlo- de forma capilar, como en el caso del colegio trabajado, en el cual se genera una conducción de acciones y sujeciones hacia la competitividad; los resultados de la investigación me permiten argumentar que en dicho espacio, el Sistema de Gestión de Calidad es un proceso “clave” que orienta en filigrana los distintos procesos hacia lo competitivo.

El Sistema de Gestión de Calidad del colegio estudiado (pero que se ha venido implementando en el sistema educativo), es un saber y una técnica de poder que se instala en las prácticas educativas para responder con rendimiento académico a la calidad, a los procesos evaluativos y al proceso de regulación de precios, delineados en la política educativa neoliberal. Desde dicha técnica de poder se configura la apuesta del colegio estudiado por la competitividad institucional, no sólo en relación a otros colegios en el juego de regulación de precios (para la educación privada) para tener una inyección de capital anual que permita también la reproducción social de sus condiciones materiales e inmateriales -como correlato de clase social alta de las familias-, sino presente en parte de las acciones de los sujetos y en los distintos procesos de formación. La forma de la relación entre colegio y familias dentro del Sistema de Gestión de Calidad es la de oferentes y demandantes, generando que los padres de familia tengan una cuota importante de poder dentro de la institución educativa.

El discurso práctico de la competitividad generado en la política educativa y en los espacios escolares, desconoce que los sujetos están en condiciones desiguales de existencia, más aún, de manera paradójica mientras el Ministerio de Educación evalúa la calidad educativa de modo estandarizado tanto para colegios públicos como privados, se nubla el hecho de que el “bien” educativo se distribuye, incluso se produce, de modo

desigual. Las familias de clase social alta que tienen la posibilidad de hacer un proceso de elección escolar y que tienden a optar por colegios privados, tienen unos recursos y capitales materiales e inmateriales disponibles que permiten que sus hijos no sólo tengan acceso sino permanencia económica, social, cultural y de rendimiento académico, en colegios que tienen condiciones también privilegiadas, los cuáles tienden a ubicarse -a diferencia de los colegios públicos- como instituciones de “alta calidad educativa”, y que a su vez, realizan procesos que “filtran” el ingreso y permanencia de los sujetos generando prácticamente un cierre social a ellos.

El proceso de la elección escolar tiene por oriente preservar las posiciones sociales de las familias. Los hijos de las familias de clase alta (como en el caso estudiado) adquieren las competencias educativas de forma satisfactoria y en ocasiones con la excelencia -esperada desde la política educativa para “la población”-; al ser egresados de este tipo de colegios, obtienen un título escolar que además de referirlos como sujetos competentes les otorga prestigio social. Lo anterior, representa la posibilidad de reconvertir el capital educativo en otros capitales. Esto pone en duda y cuestiona por lo menos, si el discurso práctico del *éxito y fracaso escolar* es sólo un resultado del proceso “aislado” que se lleva a cabo entre estudiantes y profesores, y también, si el delineamiento de la competitividad y de la ruta evaluativa de la política educativa posibilitan en términos realmente poblacionales la movilidad y la integración social, o si por el contrario, resultan aportar a la reproducción de las clases sociales manteniendo la desigualdad y reservando la promesa del “buen” futuro, a una capa social.

Me parece que no se trata ni de subalternizar a las clases populares ni de que todos deseen/estudien en colegios de este talante, sino de que en primera instancia, no se nubla ni desdibuje el problema de la desigualdad social y escolar **en correlación**, y así, llegar a plantear cómo sería posible lograr procesos de real equidad para la población junto con acciones con ello coherentes. Ahora, me pregunto -no sólo desde el lado de la política educativa-, ¿qué tanto se ha generalizado el valor de la competitividad en nuestra sociedad y en las distintas capas sociales? En un caso hipotético, p.ej., ¿en general, estarían dispuestas las familias de distintas procedencias sociales a apostar por el policlassismo en la escuela, es decir, a que estudiantes de distintas clases sociales ingresaran y permanecieran en un mismo colegio? Con respecto a lo anterior, no niego ni

la existencia de casos de movilidad social (tema que sería importante investigar comparativamente con las clases populares y medias), ni que ha habido experiencias de poli-clasismo; sin embargo, éstas han sido pocas en el territorio nacional y en vez de proliferarse, han tendido a desaparecer.

El poder no es homogéneo sino que se ejerce de múltiples formas en redes sociales que se integran a estrategias amplias de conjunto. Así, y a partir de lo que he señalado en las líneas anteriores, quiero subrayar, por una parte, que la libre competencia propuesta desde la línea de fuerza neoliberal en la educación se entreteje con el proceso de libre elección escolar, el cual es ejercido sólo por algunas familias. Por otra, que es necesario ampliar el foco sobre el juego de conectividades del engranaje entre la técnica disciplinar y el Sistema de Gestión de Calidad en el colegio.

La disciplina como técnica de poder no se produce como una *aplicación* uniforme; de hecho, emerge a través de las acciones de los sujetos a partir de las cuales la disciplina en este espacio escolar en ocasiones se **modula** por un ejercicio a veces parcializado o heterogéneo de las operaciones de poder. Sin embargo, ello no implica la ruptura de la técnica en tanto la mirada escolar y la enseñabilidad permanecen presentes en la conducción de las acciones. Por el contrario, la disciplina se **sutiliza** y se hace más productiva (menos represiva) y capilar. En dicha técnica, la escisión de las facultades cognitivas con respecto a otras facultades o formas de ser prevalece y se le otorga un alto valor, pero también genera una producción de los comportamientos, de la relación de los sujetos consigo mismos y un aprendizaje de categorías meta-cognitivas como el procesamiento de las emociones (ya no sólo por contención).

La disciplina como técnica de poder modulada y utilizada **coexiste y se retroalimenta** con el Sistema de Gestión de Calidad, que busca controlar los procesos educativos; emerge así una co-producción del poder de ambas técnicas. En tanto la disciplina busca formar y capacitar, y el Sistema de Gestión de Calidad procura asegurar el rendimiento académico, los *estándares de competencia* se convierten en un discurso práctico de suma importancia. Desde mi experiencia docente considero que los *estándares de competencia* sí representan un avance en tanto superan la tendencia memorística de la anterior propuesta educativa, sin embargo, en el orden establecido en el constructo de la



política educativa y en la capilaridad de la conducción de las acciones, el para qué de la educación se desvanece en el “valor” generalizado que se les concede como mera adquisición objetivable, lo cual irriga ciertamente, la sujeción a ser un sujeto cognitivo escindido -forjada desde la técnica disciplinar-. Sumado a ello, en la conducción de las acciones al interior del espacio escolar se promueve no sólo dicha adquisición para capacitar a los estudiantes o para que sean competentes, sino la necesidad de competir con otros; emerge una doble sujeción en tanto se conducen las acciones de los docentes a conducir las de los estudiantes a la maximización de resultados. El docente se propone como un sujeto moral pero también efectivo, es más, se ejerce un poder sutil sobre el trabajo docente a partir del sistema informacional del colegio.

La técnica disciplinar utilizada opera sobre los sujetos (sobre su espacio, tiempo, actividad, cuerpo, comportamiento, etc.) y sobre la enseñabilidad del conocimiento; dichas operaciones se **sofisticán** y se hacen más **efectivas** a través del Sistema de Gestión de Calidad que funciona a través de la racionalidad documental, lo cual implica principalmente: i que el problema del control se produzca no sólo en términos analíticos individuales sino que se extienda a la comunidad de educandos; ii que operaciones como el *examen* mediante el cual se describe/construye al sujeto, genere que la mirada de la escuela se extienda más allá de sus muros hasta las familias, pero que conjuntamente con ellas, se planteen estrategias de intervención sobre los estudiantes; iii y que los procedimientos y el seguimiento relacionados con los estudiantes se realicen de manera más planeada, sistemática y detalla. Es cierto que, p.ej., desde la técnica disciplinar y en las prácticas educativas han existido niveles de planeamiento, pero lo que emerge en la rigurosidad de esta forma actual de poder, es que se enraíza y se otorga el significado a los procesos formativos de ser objetos de **garantía** en términos de buenos resultados. Se trata de controlar con minucia procesos humanos, disminuyendo la contingencia social y la diferencia, en pro del rendimiento.

A través de esta investigación he podido reconocer que, la técnica disciplinar se utiliza, más aún, que de manera simultánea, sus operaciones y conducción de las acciones generan tanto sujeciones a dicotomías (juicioso/desjuiciado, capaz/incapaz, etc.), como que el sujeto estudiante se vuelva objeto de sí calculando su actuar dentro del dispositivo escolar de poder. Es importante señalar que la *forma* de sujeto (la estética del sujeto)

exigida en el colegio no se cristaliza por inercia -aunque es una estética que sí se produce por la experiencia viva, intensa, sostenida en el tiempo y cotidiana- y que tampoco se genera por imposición, pues los estudiantes tienen unas correspondencias con las expectativas del colegio. La manera como los estudiantes asumen sus acciones en este espacio escolar guarda relación con el proceso de la elección escolar: en el proceso formativo el cálculo de sí en el dispositivo de poder se orienta a conducirse a través de la analítica individual de la disciplina utilizada y ordenada por el Sistema de Gestión de Calidad que ofrece *garantías* hacia una carrera de rendimiento mediante la competitividad. Esto, como estrategia en la trayectoria de vida para mantener las posiciones de su clase social alta.

En este engranaje -entre disciplina y gestión-, en la conducción de las acciones de los procesos formativos y de las prácticas educativas, los estudiantes aun cuando realizan acciones que procuran apartarse de algunos mecanismos del dispositivo, simultáneamente asumen el juicio, la mirada escolar y la externalización de lo aprendido frente al docente, cuya legitimidad no se da ciertamente por sentada, sino que debe ser igualmente demostrada en la institución mediante la eficiencia. En el espacio estudiado, la elección escolar, privilegio de las clases sociales altas, **remarca** la disciplina sutil casi empresarial que construye un sujeto proactivo que se calcula a sí mismo mediante sus acciones concebidas como inversiones, a través del manejo y productividad del tiempo y de la orientación a la excelencia académica. Parece que la libre competencia -neoliberal- de la política educativa, ¡funcional!... pero para esta clase social, o por lo menos, parece un trazo más fluido.

Por último, no pretendo recapitular con detalle los hallazgos sobre la experiencia del Video Club (la cual se distancia del Sistema de Gestión de Calidad y de algunas operaciones de la técnica disciplinar sin crear una ruptura) sino proponer una reflexión o cuestionamiento importante que dicha experiencia me suscita: ¿es posible pensar que en el horizonte de la educación y desde la política educativa no se les conceda a los *estándares de competencia* la importancia de la *adquisición* sino que lleguen a viabilizar la co-producción (entre estudiantes y profesores) de criterios sobre el contexto social en el **presente?**, es decir, ¿es posible que la gubernamentalidad en la que se conducen las acciones de los sujetos o estudiantes deje de orientarse desde el discurso práctico de la

infantilización hacia el aplazamiento de ser sujetos políticos?, o ¿qué otras claves podrían existir en la educación distintas al valor de la adquisición y competitividad, prácticamente generalizado en la sociedad? Así, desde mis inquietudes personales, como investigadora y como docente, estando inserta en la tensión entre: el empeño -aún- de preguntar qué es lo que podría crear ruptura en la técnica disciplinar y la discusión de si la disciplina es tan intrínseca a la escuela que el fin de una implicaría el fin de la otra, reconozco que vale la pena seguir pensando en la apuesta hacia -si se quiere llamar así- una “*mejor*” gubernamentalidad y conducción de las acciones en los procesos formativos (en términos de lo que he planteado, que desde luego queda abierto a discusiones y nuevas preguntas).



## A. Anexo: Matriz de observación y registro.

Fecha:	Hora:	Asignatura:
Profesor/a:	Curso:	Observador/a
D I S P O S I T I V	CATEGORIAS VARIABLES	SUBVARIABLES Y PROBLEMATIZACIONES
	<b>Formatos de interacción</b>	
	Actividades	Diseño de clase, formato o flujo de la sesión preparada o no, propuesta pedagógica de profesores:
		Tipos de actividades, tareas, flujo:
		Actividad de lecto/escritura, lenguaje escrito, otros lenguajes, (discurso-acción):
		Actividades frente al conocimiento, (discurso de conocimiento/formación). Expectativas de conocimiento:
		Enseñanza colaborativa: Jerarquización: premios, castigos, reconocimientos, cualidades; clasificación:
	Roles	Papeles comportamentales o desempeño situacional frente al formato -correlato- profesor/estudiantes/pares:
		Reacciones de estudiantes frente al dispositivo, dispersión, concentración, entre otros:
	Interacción de Participación	Uso de la palabra, flujo, negación, protagonismo, discurso, lenguaje:
Modos de participación, frecuencia, intensidad, modos explícitos/implícitos, reacciones, otras respuestas:		

O  P E D  A G O G I C O	<b>Reglas de interacción</b>	
	Reglas	Reglas, normas, exigencias, funcionamiento:
		Instrucciones -acción y discurso-:
		Rutinas – Agenda:
		Discurso de la norma:
	Sanciones	Discurso de formación:
		Discurso social de lo transgredido o lo transgredible, acciones de transgresión:
		Tipo de sanción y correcciones. Acciones, ejercicio:
		Operación de la sanción: cuerpo, carga simbólica, individuo, grupo, formatos, otras autoridades:
		Reacciones, explicaciones y negociación:
		Gratificación; la falta/sanción es deseable o no por los estudiantes:
		Jerarquización: premios, castigos, reconocimiento, cualidades:
	Cuerpo	Deber ser de los cuerpos (discurso)... Cuerpo y tiempo, efectividad:
		Ser de los cuerpos, proxemias, posiciones, gestos no/verbales, contacto visual:
		Correlación de cuerpos con objetos:
	<b>Coordenadas</b>	
	Tiempo	Horario: hora determinada de clase, horas semanales, actividad anterior y posterior:
		Discurso y acción sobre el tiempo, planteamiento docente, ritmo de trabajo:
		Unificación mediante el tiempo:
		Lugar del ocio. Tiempo no/ocupado:
Tiempo serial y lineal:		

	Espacio	Visibilidad, cierres y aperturas, puntos de vista:
		Tipo de vigilancia horizontal, vertical:
		Distribución en el espacio, filas, y relación con cuerpos. Lugar del salón en el colegio:
		Funcionalidad del espacio, uso lugares, pasillos, objetos, muebles, significados posibles:
		Rangos, jerarquías de ubicación en el espacio:

Mapa del salón







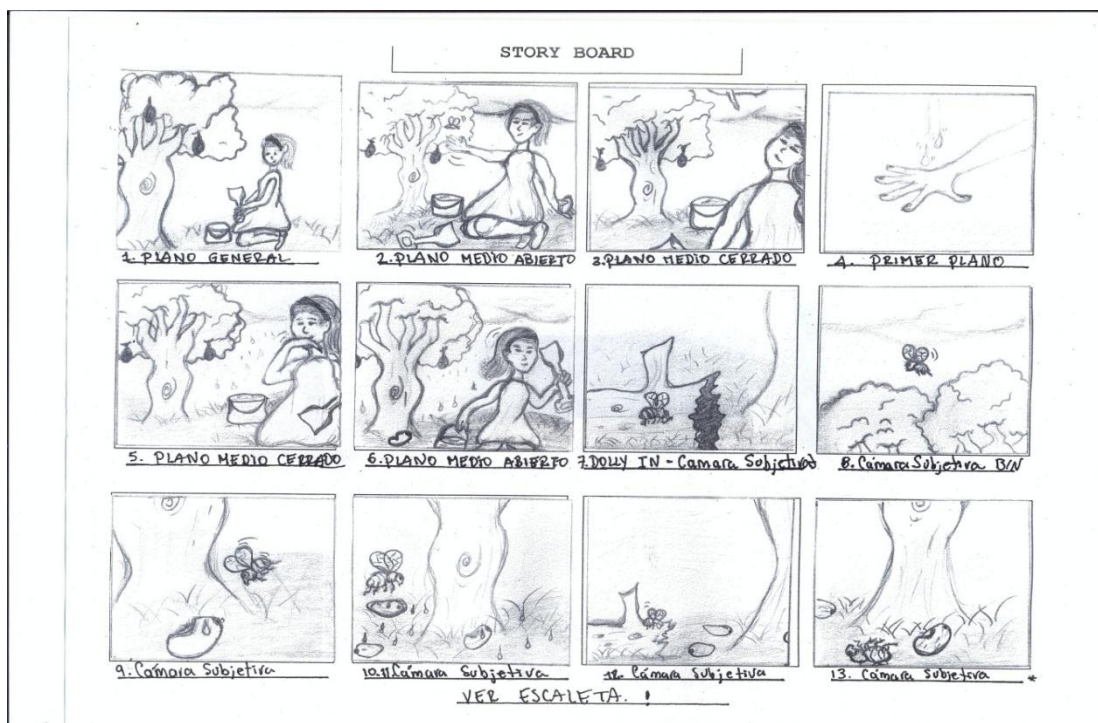
## B. Anexo: Caricatura sobre cambios en el quehacer docente.



Tomado de: [http://www.google.com.co/imgres?imgurl=http://carrero.es/wp-content/uploads/2009/10/40-anios-educacion-en-2-dibujos-470x319.jpg&imgrefurl=http://desigualdadsocial.blogdiario.com/1263764606/&usq=\\_\\_poVkh56adNhT2hfGhYliTWZwKR8=&h=319&w=470&sz=55&hl=es&start=6&zoom=1&tbnid=cBYD\\_usL9K9tTM:&tbnh=88&tbnw=129&ei=Y3\\_HT5rvJZKs8ASZm72zDw&prev=/search%3Fq%3Dla%2Btriste%2Brealidad%2B1969%2B2009%26hl%3Des%26gbv%3D2%26tbn%3Disch&itbs=1](http://www.google.com.co/imgres?imgurl=http://carrero.es/wp-content/uploads/2009/10/40-anios-educacion-en-2-dibujos-470x319.jpg&imgrefurl=http://desigualdadsocial.blogdiario.com/1263764606/&usq=__poVkh56adNhT2hfGhYliTWZwKR8=&h=319&w=470&sz=55&hl=es&start=6&zoom=1&tbnid=cBYD_usL9K9tTM:&tbnh=88&tbnw=129&ei=Y3_HT5rvJZKs8ASZm72zDw&prev=/search%3Fq%3Dla%2Btriste%2Brealidad%2B1969%2B2009%26hl%3Des%26gbv%3D2%26tbn%3Disch&itbs=1). Consulta, 25 de marzo de 2011.



## C. Anexo: “Story board”, “story line” y sinopsis del cortometraje colectivo final.



### Story line

- Una niña juega con la tierra y es interrumpida por un mosquito y por un extraño rocío, por el cual huye.
- El mosquito busca cómo alimentarse pero los frutos ya no se encuentran en óptimas condiciones por el líquido que cayó del cielo.
- El mosquito tras la inanición y la enfermedad, muere.

### Sinopsis

La interrupción del juego de una niña nos conduce al mundo inexplorado y la tierra, como material en el mundo creativo de la infancia, nos plantea una reflexión sobre el impacto de ciertas decisiones en nuestro territorio.

Ver lo que nunca vemos o ver como nunca vemos, es la perfecta narrativa para dimensionar una fatídica huella ambiental.

## D. Anexo: Producción individual de historias

<b>Historias Individuales propuestas por los integrantes del Video Club</b>	
<p><b>Título:</b> Deja vú</p> <p><b>Tesis:</b> Mira tus propios prejuicios antes que los de otras personas.</p> <p><b>Story line:</b>            Un anciano cojo camina con dificultad por el parque y observa con atención a un grupo de jóvenes que bailan <i>tectonic</i>, mientras lo hace, mueve constantemente la cabeza en forma de negación.</p> <p>Los jóvenes se sienten juzgados y bailan para él como una forma de retarlo por largo rato, la situación se hace tensionante.</p> <p>El abuelo mientras los observa y niega con la cabeza, recuerda su pasado: días felices como bailarín terminados por un horrible accidente. Días felices como los de los jóvenes.</p> <p><b>Crítica:</b> los jóvenes critican a los adultos o a los mayores por ser supuestamente prejuiciosos, aun cuando tienen iguales o peores prejuicios que ellos.</p>	<p>Niña (13 años)</p>

Niño (11 años)

**Título: El mejor**

**Tesis:** la competencia y el éxito tienen altos costos, no sólo en el trabajo sino también en el hogar.

**Story line:**

Oscar es presidente de una importante empresa de automóviles, trabaja con dos jóvenes exitosos (llamados Alberto y Jorge) y desea dejar a alguno de ellos en su remplazo.

Oscar para probar a los dos posibles sucesores les da la responsabilidad de hacer un gran negocio para ver quién genera la mejor estrategia, pero la competencia genera tensión y conflicto.

Jorge, uno de los dos empleados, se queda con la gerencia, pero termina su amistad con Alberto y es abandonado por su esposa quien espera un hijo.

**Crítica:** las personas que buscan y desean el éxito pierden cosas que quieren, pues al competir las dejan de lado o les restan importancia.

Niña (13 años)

**Título: Apariciones**

**Tesis:** Cuidado con los que dicen saber.

En el año 2012 una niña vivía con sus padres en Alemania, ella decía que veía sangre y sombras en la noche.

Los padres que le ponían poca atención al ver a su hija asustada decidieron contratar un caza-fantasmas, quien interroga a la niña y la lleva a lugares extraños.

Un día el caza-fantasmas lleva a la niña al cementerio y jamás la vuelven a ver.

**Crítica:** los padres son responsables de la pérdida porque junto con la despreocupación y el exceso de confianza en el saber de un experto pero desconocido, trae como consecuencia la desaparición y la dificultad de juzgar al caza-fantasma quien se convierte en el principal sospechoso.

<p><b>Título: Equivocaciones</b></p> <p><b>Tesis:</b> el más mínimo descuido lleva a desastres y muertes pequeñas o grandes. Un granjero al leer una carta que le incomoda bota el papel en uno de los lugares de la huerta.</p> <p>Un mosquito que no ha podido alimentarse aterriza en la huerta y decide comer el papel que esta en el suelo.</p> <p>El mosquito muere por los componentes químicos del papel que tiro el inconsciente granjero.</p> <p><b>Crítica:</b> Las personas y las grandes fábricas son descuidadas con el medio ambiente, no lo valoran y no saben que todo en él esta conectado. Esto genera que el medio ambiente y las especies incluida la humana, se deterioren.</p>	Niño de (12 años)
<p><b>Título: El vagabundo</b></p> <p><b>Tesis:</b> No respetar las similitudes o diferencias entre las personas puede llevar a la injusticia y los crímenes horribles.</p> <p>Un vagabundo camina por las calles de una ciudad de la costa caribe de Colombia, la gente se retira de él porque infunde miedo.</p> <p>En sus andanzas ve en el suelo algo que llama su atención, cuidando que nadie lo vea lo recoge. Se trata de un libro cuya lectura cambia su cotidianidad, pues sus amigos vagabundos de la calle y del lugar donde duerme se burlarían de él si lo ven leyendo, por lo que empieza a leerlo a escondidas.</p> <p>Los vagabundos empiezan a notar un cambio de comportamiento en uno de sus compañeros de calle, además lo ven salir varias veces a hurtadillas como queriendo esconder algo. Luego de discusiones y envueltos en paranoias, los vagabundos llegan a la conclusión de que uno de los vagabundos los está vendiendo a la policía, así que deciden matarlo.</p> <p><b>Crítica:</b> las personas que viven en la calle también pueden sentir curiosidad por cosas como la lectura, la sociedad los critica incluso otros habitantes de la calle que pueden no aceptar las diferencias con ellos mismos.</p>	Niña (13 años) Valeria
<p><b>Nota:</b> Estas historias [transcritas] son algunas de las últimas versiones propuestas por los y las estudiantes, a partir de las cuáles se hizo una votación para elegir la historia que se convertiría en el cortometraje final y colectivo.</p>	

## Referencias

- Aguilera, Rafael. 2010. "Biopolítica, poder y sujeto en Michael Foucault". *Universitas, Revista de Filosofía, Derecho y Política*, enero N° 11. Tomado de <http://universitas.idhbc.es/n11/11-03.pdf>. Consulta, 16 de septiembre de 2011.
- Ball, Stephen. (Comp.). 1994. "La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista". En *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber*. Madrid: Morata.
- Caruso, Marcelo. 2005a. "Sus hábitos medio civilizados: enseñanza, disciplinas y disciplinamiento en América Latina". En *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Olga Zuluaga (comp.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Caruso, Marcelo. 2005b. *La biopolítica de las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera Alemania 1869-1919*. Buenos Aires: Prometeos.
- Carvajal, Leonardo. 2009. "¿De la Estado-política a la biopolítica?: una mirada a los estudios sobre políticas públicas". *Opera*, noviembre N° 9. Tomado de <http://foros.uexternado.edu.co/eoinstitucional/index.php/opera/article/view/689/651>. Consulta, 24 de julio de 2012.
- Castro, Rodrigo. 2009. "La ciudad apesada. Neoliberalismo y postpanóptico". *Revista de Ciencia Política*, Volumen 29 N° 1. Tomado de <http://www.scielo.cl/pdf/revcipol/v29n1/art09.pdf>. Consulta, 20 de octubre 2011.
- Deleuze, Gilles. 1990. "¿Qué es un dispositivo?". En *Michel Foucault Filósofo*. Balbier (ed.). Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, Gilles. 1999. "Post-scriptum sobre la sociedad del control". En *Conversaciones*. Tomado de [http://oei.org.ar/edumedia/pdfs/T10\\_Docu1\\_Conversaciones\\_Deleuze.pdf](http://oei.org.ar/edumedia/pdfs/T10_Docu1_Conversaciones_Deleuze.pdf). Consulta, 8 de septiembre de 2011.
- Donald, James. 1995. "Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación". En *Escuela poder y subjetivación*. Jorge Larrosa (ed.). Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Donnelly, Michael. 1990. "Sobre los diversos usos de la noción de Biopoder". En *Michel Foucault Filósofo*. Balbier (ed.). Barcelona: Gedisa.

- 
- Fendler, Lynn. 2000. "Una genealogía del sujeto educado". En *El Desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Thomas Povkewitz y Marie Brenan (eds.). Barcelona: Pomares Corredor.
  - Foucault, Michel. 1976. *Vigilar y Castigar*. México: Siglo Veintiuno Editores.
  - Foucault, Michel. 1991. *El Sujeto y el poder*. Bogotá: Carpe Diem Ediciones.
  - Foucault, Michel. 1992. *La microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
  - Foucault, Michel. 2000. *Defender la Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
  - Foucault, Michel. 2007. *El Nacimiento de la Biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
  - García, Carlos., Muñoz, Darío. (Eds.). 2004. *Hacerse hombres hacerse mujeres: dispositivo pedagógico de género*. Bogotá: Siglo de Hombre Editores.
  - García, Mauricio., Quiroz, Laura. 2011. "Apartheid educativo: educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá". *Revista de Economía Institucional*, Vol 13., N° 25. Tomado de <http://foros.uexternado.edu.co/ecoinstitucional/index.php/ecoins/article/view/3028/2678>. Consulta, 22 de Julio de 2012.
  - Giroux, Henry. 2001. *La cultura política y práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
  - Grossberg, Lawrence. 2009. "El corazón de los Estudios Culturales: Contextualidad, construccionismo y complejidad" [versión digital]. *Tábula Rasa*, enero-junio N° 10. Tomado de [http://www.revistatabularasa.org/numero\\_diez/01grosberg.pdf](http://www.revistatabularasa.org/numero_diez/01grosberg.pdf). Consulta, 14 de diciembre de 2011.
  - Gutiérrez, Mariano. 2010. "Élite y educación en Colombia 1934-2008. Prosopografía de una historia exclusiva". Tesis de Magíster en Historia, no publicada. Pontificia Universidad Javeriana, página web. Tomado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/csociales/tesis50.pdf>. Consulta, 4 de agosto de 2012.



- Iregui, Ana., Melo, Ligia., Ramos, Jorge. 2006. "Evaluación y análisis de la eficiencia de la educación en Colombia". Banco de la República. Tomado de <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra381.pdf>. Consulta, 27 de julio de 2012.
- Jaramillo, Alejandro. 2005. "Video argumental y educación en ciencias: una relación paradójica". *Comunicar revista científica de comunicación y educación*, marzo N° 024. Tomado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15802418>. Consulta, 30 de junio de 2012.
- Kenway, Jane. 1994. "La educación y el discurso político de la nueva derecha. Enseñanza privada frente a enseñanza estatal". En *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber*. Stephen Ball (ed.). Madrid: Morata.
- Larrosa, Jorge. (Ed.). 1995. "Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí". En *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Martínez, Jorge. 2010. *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Mejía, Marco Raúl. 2004. "La Globalización educativa reconstruye el sujeto de la modernidad". En *Debates sobre el sujeto*. María Cristina Laverde, Gisela Daza y Mónica Zuleta (eds.). Bogotá: Siglo de Hombre Editores.
- Miñana, Carlos., Rodríguez, Gregorio. 2002. "La educación en el contexto neoliberal". Universidad Nacional, página web. Tomado de [http://www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download\\_file/view/90/](http://www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download_file/view/90/). Consulta, 8 de septiembre de 2011.
- Mizala, Alejandra., Romaguera, Pilar. 2000. "Desempeño escolar y elección de colegios. Experiencia chilena". *Serie de Economía, Centro de Economía Aplicada*, N° 36. Tomado de [http://www.webmanager.cl/prontus\\_cea/cea\\_1998/site/asocfile/ASOCFILE120030402123414.pdf](http://www.webmanager.cl/prontus_cea/cea_1998/site/asocfile/ASOCFILE120030402123414.pdf). Consulta, 31 de Julio de 2012.
- Narodowski, Mariano. 1999. *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades.
- Narodowski, Mariano. Gómez, Mariana. 2007. (Eds.). *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires: Prometeos Libros.

- Povkewitz, Thomas., Brenan, Marie. (Eds.). 2000. "Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares". En *El Desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Sáenz, Javier. 2007. "La escuela como dispositivo estético". En *Educación (sobre) impresiones estéticas*. Graciela Frigerio (ed.). Buenos Aires: El Estante Editorial.
- Sáenz, Javier. 2009. "Formación: infantilización y autocreación". En *Miradas sobre la subjetividad*. Jorge Martínez y Fabio Neira (eds.). Bogotá: Universidad central.
- Sáenz, Javier., Saldarriaga, Oscar. 2005. "De los usos de Foucault para la práctica pedagógica. Un saber sobre por qué no funciona la escuela". En *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Olga Zuluaga (comp.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tiramonti, Guillermina. (Ed.). 2004. "Fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación". En *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, Guillermina. 2007. "Subjetividades, pertenencias e intereses en el juego de elección escolar". En *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Mariano Narodowski y Mariana Gómez (eds.). Buenos Aires: Prometeos Libros.
- Tiramonti, Guillermina., Ziegler, Sandra. 2008. *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Torrado, María Cristina., Piracón, Jaime. 2009. "Análisis exploratorio sobre nuevas identidades infantiles y su relación con los medios de comunicación". (Publicaciones digitales, Dirección de Cinematografía Ministerio de Cultura). Tomado de <http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=38491#>. Consulta, 20 agosto de 2011.
- Valladares, Edwin. 2010. "Foucault y la educación. Una mirada desde vigilar y castigar". Tomado de <http://www.slideshare.net/edwin70/foucault-y-educacin-una-mirada-desde-vigilar-y-castigar>. Consulta, 18 de Septiembre de 2011.
- Varela, Cecilia. 2003. "Las desigualdades educativas. Mercados educativos y segregación social". *Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento C.I.P.P.E.C.*, N° 12. Tomado de [www.cippecc.org/Main.php?do=documentsDoDownload&id=83](http://www.cippecc.org/Main.php?do=documentsDoDownload&id=83). Consulta, 18 de Julio de 2012.

- Varela, Julia. 1995. "Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individuo al narcisismo". En *Escuela, poder y subjetivación*. Jorge Larrosa (ed.). Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Veiga, Alfredo. 2005. "La actualidad de Foucault para la educación". En *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Olga Zuluaga (comp.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ziegler, Sandra. 2004. "La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la argentina actual". En *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Guillermina Tiramonti (ed.). Buenos Aires: Manantial.
- Ziegler, Sandra. 2007. "Los de excepción: un retrato de las elecciones escolares de las familias de sectores favorecidos en la ciudad de Buenos Aires y conurbano bonaerense". En *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Mariano Narodowski & Mariana Gómez (eds.). Buenos Aires: Prometeos Libros.

### Documentos institucionales

- Colombia. Congreso de la República. 1994. "Ley General de Educación 115". Ministerio de Educación Nacional. Tomado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf). Consulta, 27 octubre de 2011.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. 1994. "Decreto N° 1860". Ministerio de Educación Nacional. Tomado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf). Consulta, 12 de julio de 2012.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. 1995. "Decreto 2253". Tomado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104515\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104515_archivo_pdf.pdf). Consulta, 10 de enero de 2012.
- Colombia. Ministerio de Educación. 2008. "Resolución N° 6577". Tomado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172598\\_Archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172598_Archivo_pdf.pdf). Consulta, 26 de julio de 2012.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. 2011. "Resolución N° 7884". Tomado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-283405\\_archivo\\_pdf\\_resolucion7884.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-283405_archivo_pdf_resolucion7884.pdf). Consulta, 12 de enero de 2012.

- Ministerio de Educación Nacional (Colombia). 2004. “Guía de Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales. Formar en Ciencias el ¡Desafío!”. *Serie de Guías N° 7*, página web institucional. Tomado de [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-81033\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-81033_archivo_pdf.pdf). Consulta, 15 de diciembre 2011.
- Ministerio de Educación Nacional (Colombia). “Certificación y Acreditación”, página web institucional. Tomado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-179263.html>. Consulta, 18 de julio de 2012.
- Ministerio de Educación Nacional (Colombia). “Estándares curriculares: un compromiso con la excelencia”, página web Institucional. Tomado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87177.html>. Consulta, 18 de Febrero de 2012.
- Ministerio de Educación Nacional (Colombia). “El saber hacer del mundo del trabajo”, página web institucional. Tomado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-88059.html>. Consulta, 2 de agosto de 2012.
- Ministerio de Educación Nacional (Colombia). “Evaluación institucional Formulario 1A”, página web institucional. Tomado de [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-177196\\_archivo\\_doc1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-177196_archivo_doc1.pdf). Consulta, 17 de Febrero 2012.
- Ministerio de Educación Nacional (Colombia). “Guías y autoevaluación”. Centro Virtual de Noticias de la Educación C.V.N.E., página web institucional. Tomado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-177196.html>. Consulta, 19 de julio.
- “Qué es ISO”. Tomado de <http://www.normas9000.com/que-es-iso-9000.html>. Consulta, 20 de julio de 2012.