

**LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA: ESCENARIO DEL EJERCICIO DE LAS
RELACIONES DE PODER- SABER, SUBJETIVIDAD Y RESISTENCIA**

LEYDY YOHANA IZQUIERDO AVELLA

**Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar título de
Magíster en Educación**

**Director
INDIRA ORFA TATIANA ROJAS
Magíster en Educación**

**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
IBAGUÉ - TOLIMA
2014**



FORMATO PARA SUSTENTACIÓN
TRABAJO DE GRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



LÍNEA GESTIÓN ESCOLAR

DIRECTOR: Indira Orfa Taitiana Rojas Arias

NOMBRE JURADO (S): Luis Eduardo Chamorro
Rodríguez

ESTUDIANTE(S): Leydy Johana Izquierdo
Civella

DENOMINACIÓN TRABAJO DE GRADO La Institución Educativa: Escenario del ejercicio de las relaciones de poder-saber. Subjetividad y resistencia

CALIFICACIÓN: 4.5

APROBADO SI NO

OBSERVACIÓN

FIRMA ESTUDIANTE (S): Leydy Johana Izquierdo

[Signature]

FIRMA DIRECTOR

FIRMA JURADO

CIUDAD Y FECHA: Ibagué DÍA 22 MES 01 AÑO 2014

**“A todos aquellos a quienes
verdadera y eternamente amo”**

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a mis estudiantes que aportaron la valiosa información que dio forma y marcó el derrotero de este trabajo.

A mis compañeros y amigos, que además de suministrarme información del escenario en el que ellos y yo somos actores, animaron y controvirtieron esta temática.

A mi directora de trabajo que, desde el inicio de la formación, puso su nombre en mis intereses investigativos.

A todas aquellas personas que de una u otra manera hayan contribuido con el presente proyecto y cuyos nombres no aparecen aquí.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	10
1. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	13
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	14
1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	15
1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	15
1.4.1 Pregunta principal:	15
1.4.2 Preguntas secundarias	15
1.5 OBJETIVOS	16
1.5.1 General.	16
1.5.2 Específicos	16
2. JUSTIFICACIÓN	17
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	19
4. METODOLOGÍA	22
4.1 PARTICIPANTES	23
4.1.1 Unidad de análisis.	24
4.1.2 Unidad de trabajo.	24
4.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	25
4.2.1 Técnicas.	26
4.2.2 Instrumentos.	26
4.3 PROCEDIMIENTOS	27
4.4 VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS	27

5. PODER-SABER Y ESCUELA: ANÁLISIS DE INFORMACIÓN CUALITATIVA	28
5.1 HACIA UN ANÁLISIS DEL VÍNCULO EXISTENTE ENTRE EL PODER Y EL SABER EN EL ESCENARIO ESCOLAR	28
5.2 SABER O NO SABER, ESA ES LA CUESTION	33
5.3 Y SI DE SABER SE TRATA ENTONCES EL EXAMEN LO DIRÁ	35
6. ESCUELA, PODER Y DISCIPLINA	41
6.1 NORMAS, CUMPLIR O NO CUMPLIR	42
6.2 EXAMEN Y DISCIPLINA	44
7. SUBJETIVIDAD Y RESISTENCIA	53
7.1 DE LA ESCUELA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD	53
7.2 LAS RESISTENCIAS EN LAS FINAS HENDIDURAS DE LAS RELACIONES DE PODER	62
7.2.1 Los directivos.	64
7.2.2 Docentes.	65
7.2.3 Estudiantes.	67
8. CONCLUSIONES	77
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
ANEXOS	83

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Formato de entrevista	84
Anexo B. Formato análisis entrevista	85
Anexo C. Análisis notas de campo	86

RESUMEN

El presente trabajo aborda la forma en la que se ejercita el poder en una Institución Educativa del sector oficial del departamento de Cundinamarca. Pretende dilucidar la relación existente entre el poder y el saber y su vínculo con todos y cada uno de los actores educativos; problematiza el aporte que hace la vida escolar a la formación de la subjetividad de los estudiantes; aproxima diferentes prácticas, en el marco de las interacciones escolares, al escenario de una posible producción de resistencia frente a las formas de las relaciones de poder. La investigación se apoya en los aportes teóricos de Michel Foucault; metodológicamente se enmarca en la Investigación Cualitativa y recurre a la Etnografía aplicada a la educación.

Palabras clave: poder, saber, relaciones de poder, subjetividad, resistencia.

ABSTRACT

This paper approaches the way in which power is exercised in an Education Institution from the official sector in Cundinamarca Department. Its goal is to clear up the existing relationship between power and knowledge and their bond to each and every educative actor; troubles up the contribution made by school life to the construction of the subjectivity in the students, aproximates different practices in the setting of school interactions, to the stage of a possible production of resistance facing the ways of power relationships. The research is supported in the theoretic contributions made by Micher Foucault; it is methodologically framed into the Cualitative Research and appeals to education applied Ethnography.

Key words: power, knowledge, power relationships, subjectivity, resistance.

INTRODUCCIÓN

La educación resulta ser uno de los procesos más finamente elaborados, por cuanto las sociedades y sus gobiernos han visto en ella alguna especie de poder. A partir de esto la educación, o por lo menos una forma de ella, ha sido confinada en el marco de la institucionalización que ofrece el aparato escolar, mediante el agenciamiento de políticas que garanticen los objetivos del sistema. La educación escolarizada, aquella que se construye en y en torno a una institución educativa, se convierte en un escenario inconmensurable de investigación, en él cada uno de los procesos que la configuran amerita el desarrollo de trabajos investigativos capaces de reconocer, problematizar, reflexionar y transformar sus realidades.

Es así como el presente esfuerzo investigativo intenta problematizar el escenario de la educación escolar, centrándose en las relaciones que se construyen y perpetúan entre sus miembros y que están matizadas por el ejercicio del poder. Relaciones que se construyen en la cotidianidad de las prácticas escolares y que generalmente pasan desapercibidas. Aquí no se analiza el poder como fenómeno independiente sino desde la posibilidad de sus relaciones, es decir, se intenta hacer lectura de las *relaciones de poder* más no del poder.

También resulta preciso comprender que la intención no es ningún sentido determinar si aquellos que ostentan el poder son seres humanos buenos o malos, o emitir juicios de valor sobre la institución en la cual se desarrolló la investigación. La intención apunta a la problematización de prácticas cotidianas y por eso se recurre a los aportes teóricos de Michel Foucault, para quien las preguntas por el “*poder*” no deben inquietar tanto acerca de analizar quién lo detenta y cuál es el fin que busca, sino, cuestionarse por el “*cómo*”, no en el sentido de “¿cómo se manifiesta? sino ¿por qué medios se ejerce? y ¿qué pasa cuando los individuos ejercen (como ellos dicen) el poder sobre otros?” (Foucault, 1985a, p. 95).

El trabajo de Foucault, aunque no dedicara sus esfuerzos al ámbito educativo, permite pensar que las realidades escolares pueden ser percibidas de otra manera, y es en este punto donde su acompañamiento teórico podría considerarse también de carácter

metodológico, ya que se convierte en una propuesta que vislumbra otros caminos, que invita a identificar los hilos que constituyen al sujeto, los que unen a unos sujetos con otros, a esos sujetos con instituciones y discursos, a la exterioridad con la misma interioridad del sujeto.

El trabajo foucaultiano no se toma como mera comprobación de sus postulados, tampoco como expresión inequívoca; en su lugar se refiere como posibilidad de investigación que abre paso a otras categorías de pensamiento. Se reconoce la relación indisociable del poder y el saber que concatena al Estado, a la institución escolar, sus principios y objetivos, justifica su emergencia, comunica el saber y en torno a él, a docentes y a estudiantes.

Es así como las preguntas sobre las relaciones de poder actúan como cimiento del interés investigativo situándose concretamente en el proceso de formación del pregrado que me aproximó al ejercicio docente en calidad de “*docente en formación*” o “*practicante*” y cuyas realidades observadas alentó el desarrollo del proyecto de grado para optar título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Cundinamarca, con el trabajo titulado “*El saber y la disciplina en la relación docente- estudiantes: un ejercicio de poder*”, el cual realicé en coautoría con Fernando Ruiz Acero entre los años 2006 y 2008.

Es así como el trabajo desarrollado se reconoce como el aliento para emprender, aunque por la misma línea, otro camino que amplió las fronteras investigativas y que se fortaleció con el doble papel que en la actualidad desempeño: por un lado, docente del sector oficial; por otro, investigadora. Aunque se enuncian dos roles aparentemente diferentes el uno se encuentra íntimamente relacionado con el otro. Esta situación se reconoce como elemento enriquecedor del proceso investigativo por cuanto visibiliza una realidad de la que se es parte, es una forma de entender, de sentir y de pensar la cultura que se investiga, es un análisis desde el interior, o si se quiere, desde el núcleo mismo que se pretendió auscultar.

Sin embargo resulta pertinente hacer una precisión. La condición de ser, de alguna manera, sujeto y objeto de la investigación, por cuanto mi propia labor docente se inscribe también en el ejercicio de las relaciones que este trabajo analiza, se convierte

en un elemento configurador del interés investigativo, que implicó asumir un compromiso ético capaz de dilucidar procesos de reflexión que me permitieron cuestionar mi propia labor.

Pero también es importante reconocer que el hecho de investigar el escenario que a diario vivo, dio cabida al rescate de lo habitual de las prácticas escolares como núcleo de la actividad investigativa, a través de su reconstrucción crítica y analítica; hecho que permitió pensar la institución educativa como el escenario en el que las relaciones de poder-saber surgen acompañadas de los procesos de subjetivación. Aquí no se entienden las relaciones de poder en un sentido negativo, ni se ubican sólo del lado de un actor determinado sino que invitan a concebirlas en forma de red. Además, seguramente una de las problemáticas que Foucault no alcanzó a desarrollar a plenitud se encuentra en el juego de las interacciones y se expresa aquí como una categoría de pensamiento: *la resistencia* y frente a ella se insinúa un acercamiento.

1. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El escenario en el que se desarrolló la presente propuesta de investigación corresponde a la Institución Educativa Departamental Venecia, del municipio de Venecia, ubicado al sureste del Departamento de Cundinamarca, Provincia del Sumapaz, que, aproximadamente, dista de Bogotá en 121 kilómetros. Históricamente el municipio ha sido golpeado por el conflicto armado, lo que ha demarcado en cierta medida formas de comportamiento y de ver el mundo; al ser alejado de lo que se comúnmente se conoce como ciudad, y aunque cuente con casco urbano, el municipio, por sus prácticas, se acerca a la ruralidad y sus costumbres.

La sede principal de la institución (sede en la que se desarrolló la investigación), se encuentra en la parte céntrica del municipio. Cuenta con 18 sedes de primaria (escuelas rurales) extendidas a lo largo del territorio, según la necesidad del servicio educativo. Su planta de personal consta de dieciocho docentes de secundaria, cincuenta y cuatro docentes de primaria, tres administrativos, dos personas contratadas para servicios generales y cuatrocientos setenta y dos estudiantes.

La sede secundaria atiende a la población escolar de todo el municipio y debe tener en cuenta que los estudiantes, en su mayoría, provienen de veredas bastante alejadas del casco urbano. Al ser el municipio de carácter principalmente agrícola, los estudiantes provienen de familias que se dedican a las “labores del campo”, de manera que deben ocupar gran parte del tiempo en el desarrollo de estas actividades.

Gracias a que la institución es la única que en el municipio ofrece los servicios educativos de básica secundaria (grado sexto a noveno) y media vocacional (grado décimo y once), atiende a población de diversa índole socioeconómica, que va desde familias vinculadas con el sector oficial (alcaldía, puesto de salud, entidad bancaria, comando de policía, institución educativa) hasta aquellas dueñas de extensos terrenos y cultivos; empleados, agricultores; personas dedicadas a diversas labores

independientes; y gran cantidad de desempleados. En esta medida la institución cuenta con estudiantes y familias procedentes de diversas condiciones sociales, educativas, culturales, económicas, políticas y religiosas que de una u otra forma se incorporan al quehacer educativo, y que marcan un derrotero de la institución como proyecto.

En consecuencia, el desarrollo de esta investigación tuvo en cuenta que las relaciones de poder presentes en la institución educativa, están demarcadas por toda una serie de interacciones del contexto social en el que se ubica, ya que, por sí mismas constituyen una micro sociedad que es, al mismo tiempo, el reflejo de la sociedad actual.

1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La institución educativa es el escenario en el que confluyen toda una serie de prácticas y relaciones vinculadas con el proceso educativo y escolar, y que, se enriquece permanentemente con todas las acciones que se configuran entre los actores que la hacen posible (directivos, docentes, estudiantes, comunidad educativa).

La educación, como escenario eminentemente social, se construye a partir de interacciones entre los sujetos que en ella intervienen. Interacciones que en la institución educativa enmarcan un sinnúmero de relaciones sociales matizadas por la cotidianidad del ambiente escolar y de los actores que lo construyen y vivifican, y que son aceptadas bajo la lupa de la legitimidad y normalidad del sistema educativo.

En este sentido las relaciones sociales establecidas entre los actores educativos enmarcan relaciones de poder, que pueden ser jerárquicas, horizontales, autoritarias y mediadas (aunque no únicas y exclusivas) por dos de las principales funciones de la escuela. La primera, el saber y la “inculcación” de conocimientos en los estudiantes; la segunda, la formación actitudinal y/o comportamental de los estudiantes a través de la práctica de la disciplina, a fin de lograr individuos dóciles, obedientes y disciplinados que sepan asumir el lugar que ocupan al interior de una estructura piramidal.

Teniendo en cuenta la riqueza y diversidad de los trabajos adelantados sobre el tema de las relaciones de poder, aún quedan muchos interrogantes, específicamente en lo que se refiere a la caracterización de este tipo de relaciones. Surgió entonces la necesidad de continuar enriqueciendo las lecturas sobre lo que involucra el ejercicio de la práctica docente, en especial, las relaciones de poder que se logran disfrazar al interior de las relaciones sociales en la escuela.

1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Por lo anterior, el presente trabajo pretendió indagar a cerca de ***¿cuáles son las características del ejercicio de las relaciones de poder-saber, subjetividad y resistencia en la institución educativa?*** Para ello se tuvieron en cuenta los aportes académicos de Michel Foucault.

La intención, por supuesto, no se refería a corroborar que los planteamientos de Foucault están presentes en la institución educativa, ni que las relaciones de poder en ella sí se establecen, sino lograr a partir de ellos, leer las relaciones construidas por los agentes de la institución educativa.

1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Al ser tan amplio el campo del interés investigativo surgieron una serie de interrogantes que son aquellos que finalmente guiaron el proceso. En este sentido emergieron las preguntas, a saber,

1.4.1 Pregunta principal: ¿Cómo se ejercita el poder en el escenario escolar, con qué prácticas se relaciona y a qué fines posibles contribuye?

1.4.2 Preguntas secundarias

- ¿Cuál es la relación existente entre el poder y el saber?
- ¿Cómo se ejercita la relación poder-saber en el ámbito escolar?

- ¿Cómo se relaciona el poder-saber con la construcción de subjetividades en los estudiantes?
- ¿Cómo el poder, saber, y la construcción de subjetividad contribuye a la emergencia de acciones de resistencia?

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 General. Identificar, caracterizar y analizar las relaciones entre poder-saber, subjetividad y resistencia manifestadas en la Institución Educativa.

1.5.2 Específicos

- Reconocer los medios a través de los cuales se manifiestan las relaciones entre poder-saber, subjetividad y resistencia en la Institución Educativa.
- Caracterizar las relaciones entre poder-saber, subjetividad y resistencia en la Institución Educativa.
- Analizar las relaciones entre poder-saber, subjetividad y resistencia en la Institución Educativa.

2. JUSTIFICACIÓN

Bajo la premisa de considerar el aula de clases, la práctica pedagógica, especialmente, la relación docente-estudiantes y, por ende, la institución educativa como fenómenos esenciales y por supuesto valiosamente complejos y constitutivos de los procesos educativos, desde de la presente investigación se consideró pertinente interrogarse por aquellos aspectos que aún desde la comunidad académica no se han encontrado, y por lo que se requiere de estudios que profundicen, específicamente, en la caracterización de las relaciones existentes entre saber-poder, subjetividad y resistencia que se vivencian al interior de la institución educativa.

En el mismo sentido y desde la dimensión socioeducativa se encuentra pertinente preocuparse por la realidad escolar que en la cotidianidad de los agentes educativos nos resulta aparentemente tan conocida y tan habitual; por el rol que día a día constituye nuestro quehacer docente; por los estudiantes y las relaciones que minuto a minuto con ellos y desde ellos se establecen y por el sinnúmero de prácticas que a diario se realizan en las instituciones escolares y que a simple vista no arrojan ninguna acción merecedora de dedicar algunos interrogantes que la esclarezcan, la transformen o simplemente - y no menos importante - la reflexionen.

El trabajo se convierte en un compromiso ético que recalca la importancia de considerar la labor pedagógica y la cultura en la que se desarrolla, como un escenario pertinentemente investigable. La escuela, estudiantes, directivos y docentes se conectan entre sí y de esa conexión surgen los interrogantes más interesantes. Las clases, los exámenes, los uniformes, las sonrisas, las preguntas, las respuestas, amistades, noviazgos, fraudes, castigos, recompensas, acusaciones y fugas necesitan ser auscultadas. Solo de esa forma se puede llegar a reconocer que la escuela es un espacio socialmente construido que hace parte de una cultura pero que al mismo tiempo forma en sí misma una cultura y que cada uno de los actores que se desenvuelve socialmente en ella también lo hace.

Cuando se reconoce el escenario y lo vital que hay en él se comprende el por qué de las acciones. Se identifica lo que hay detrás de cada uno de los objetivos trazados, la lógica de permanencia y de reproducción que encierra el hecho de institucionalizar la labor de enseñanza y aprendizaje, el encierro del deber ser desde la temprana edad de las personas, lo que se espera de ellas, en últimas, se comprende la lógica de funcionamiento. Por ello es pertinente hacer de la realidad escolar el centro de permanentes interrogantes, cuya meta no debe ser la obtención de una respuesta sino el camino que al transitarse permite vislumbrar nuevas inquietudes.

Convertir lo normal en algo extraño, problematizar las prácticas que la costumbre ya no reconoce ni permite reconocer agencia la obligación de comprender los cambios y solo cuando ello se ha realizado surge entonces la posibilidad de transformar, desde los pequeños escenarios y con los más sutiles mecanismos, las formas de organización.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este punto es importante reconocer que en la actualidad muchos son los estudios que se adelantan sobre la institución educativa, pues ella en sí misma configura en espacio amplio, complejo y diverso válido para ser analizado en toda su extensión. Uno de los aspectos más atrayentes para la comunidad académica vinculada con los procesos formativos resulta ser el análisis de las relaciones de poder de las que, la institución educativa es al mismo tiempo, sujeto y objeto.

No obstante, el estudio de las relaciones de poder resulta ser tan amplio como el de la misma institución educativa. Pueden, por ejemplo, ser analizadas las relaciones que vinculan a la institución con las políticas educativas del Estado, o, el poder que detentan los directivos frente a docentes, estudiantes y comunidad en general. Sin embargo el análisis desarrollado gira en torno a las prácticas de poder y su relación directa con el uso del saber al interior de la institución educativa, y que se ejercitan en la cotidianidad de la educación escolarizada, pasando casi por inadvertidas.

Para poder llegar a ello resultó necesario hacer una exhaustiva revisión de la producción académica que emerge desde el año 2007 hasta el momento, en el contexto internacional, nacional y regional, y que se encuentra directamente relacionada con el tema de la propuesta de investigación con el fin de identificar, en primer lugar, el estado actual de la problemática o fenómeno de interés; en segundo lugar, reconocer la pertinencia del estudio; y en tercer lugar; orientar, construir o reconstruir la propuesta hacia los estudios necesarios sobre el tema.

Con base en el recorrido sobre la producción académica que gira alrededor de las relaciones de poder en la escuela, se puede afirmar que muchos son los estudios que surgen en torno al tema en mención y, sobre todo, hacia los postulados de Michel Foucault, que invitan, a través de trabajos de investigación y artículos académicos, a desarrollar nuevos estudios investigativos a fines al tema.

En lo que se refiere a los trabajos de grado (monografías, proyectos de investigación) éstos demarcan, por un lado, una línea de las relaciones de poder vistas desde el

concepto de una autoridad descendente, y por otro, la relación que existe entre el discurso como producción normativa y las prácticas de la escuela.

Los trabajos presentados abordan las relaciones de poder en la institución educativa, desde la visión de las técnicas que en su interior y completa cotidianidad se utilizan para obtener de los estudiantes la tan anhelada obediencia. Éstas técnicas son utilizadas por los docentes y directivos como los agentes en los que el Estado y la sociedad han depositado el reconocimiento y la garantía de poder hacerlo, bajo la etiqueta de ser la institución y sus agentes poseedores de los conocimientos que los estudiantes requieren, y a quienes de una u otra forma se les encarga gran parte de la formación de los mismos. Formación para la que la aplicación de la disciplina resulta fundamental y cuyas prácticas se establecen a partir de la norma, especialmente de los reglamentos o Manuales de Convivencia, que a su vez, incorporan los castigos considerados “pertinentes” para quienes no sigan las reglas.

La institución es analizada desde la mirada de un “claustro educativo” en el que circulan discursos y saberes pero también las pretensiones de formar cierta clase de individuos, con características de comportamiento homogéneas, en las que no hay cabida para otras, aquellas que son diferentes o especiales.

Por otra parte, algunos trabajos también dedican reflexiones hacia la forma como la disciplina y la autoridad escolar son prácticas incorporadas en los estudiantes, y la forma como las conciben, algunos brotes de resistencia y la creencia de ser dadas entre sujetos desiguales, y en algunos casos aceptando una probable necesidad de ser aplicadas.

En este sentido se puede afirmar que existe gran producción escrita sobre las relaciones de poder y sobre todo variados análisis que van desde artículos académicos hasta tesis de maestría y doctorado que abordan el entramado de estudios de Michel Foucault; no obstante, desde este seguimiento se pudo encontrar un vacío o un faltante de conocimiento en cuanto al abordaje de las *características* de las relaciones de poder-saber, subjetividad y resistencia. Claro que en mayor medida en lo que se refiere a esta última, la “resistencia” que oponen no solo los estudiantes, sino también los demás actores educativos en el entramado de las prácticas escolares.

Una faltante de conocimiento es la referida a la caracterización, en el marco de la práctica escolar, de las relaciones de poder que se tejen al interior de las aulas, desde la organización de las clases, la utilización del espacio, el uso de la palabra, la utilización del tablero, el control de esfínteres, los exámenes. Fuera del aula, los timbres o las campanas, las formaciones, las izadas de bandera, el control de los uniformes, los llamados “turnos de disciplina” de los docentes, las regiones a las que los estudiantes no deben acceder, el “escarnio público”, los castigos pedagógicos. Por esta razón, la presente investigación se concibió como una posibilidad para pensar otras opciones de lectura que entrelazaran no sólo las relaciones de poder-saber, sino también la subjetividad y la resistencia como realidades problémicas del escenario escolar y que constituyen categorías de pensamiento netamente investigables.

4. METODOLOGÍA

El haber investigado sobre la educación y más concretamente sobre la educación escolarizada, aquella que es propia de las instituciones destinadas a tal fin, implicó realizar un acercamiento detallado a las realidades que a diario se viven en ellas, a todas aquellas interacciones que de una u otra forman configuran su existir, a aquellas relaciones que se tejen entre todos y cada uno de sus miembros, a todas aquellas prácticas que caracterizan su función socializadora, formadora y de reproducción.

Dada su naturaleza, el presente trabajo obedece a una *investigación de tipo cualitativo*, que según Sandoval (2002) incorpora:

No solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, sino también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia. (p.32).

Además

Obedece a la necesidad de adoptar una postura metodológica de carácter dialógico en la que las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana. (p.34).

Es así como la investigación cualitativa me permitió, como investigadora, interactuar con los actores y el escenario en el cual se produce la realidad, por tanto, se convirtió en el camino a través del cual me propuse comprender e interpretar las prácticas y sus significados en la dinámica de los diversos procesos relacionados con la temática del poder en la Institución Educativa Departamental Venecia. Dadas estas características, se asumió el *método etnográfico*, que siguiendo a Sandoval (2002):

Desagrega lo cultural en objetos más específicos, tales como la caracterización e interpretación de pautas de socialización, la construcción de valores, el desarrollo y las expresiones de la competencia cultural, el desarrollo y la comprensión de las reglas de interacción, entre otros. (p. 61).

Para efectos del transitar metodológico se retomaron aportes, fundamentalmente, de Rodrigo Parra Sandoval y Francisco Parra Sandoval sobre Metodología de la Investigación Etnográfica Cualitativa, reconociendo con ello su amplio recorrido por los procesos investigativos en Colombia.

A través de la investigación etnográfica educativa se abre el camino hacia el rescate de la cotidianidad de la institución escolar como escenario pertinentemente investigable, pues cuando el interés se centra en construir procesos que permitan hacer hermenéutica en torno a las relaciones y a las interacciones del hecho educativo, se hace necesario transitar por uno de los senderos más complejos, aquel que permite entender la cotidianidad escolar y, dentro de ella, las prácticas del poder, el saber, la subjetividad y la resistencia como elementos de la cultura institucional, en el que no solo habla el investigador sino también, todos aquellos actores en torno a quienes gira el trabajo, es hacer una investigación sobre la institución escolar y su cultura, pero también desde ella y, lo más importante, desde la mirada de sus actores, de los sujetos la construyen y vivifican , en suma, “la investigación etnográfica cualitativa es fundamentalmente una investigación sobre la cultura, es decir, un conocimiento dentro y desde la cultura” (Parra, R., Parra, F. y Lozano, M. 2006, p. 24).

4.1 PARTICIPANTES

Como se ha enunciado en páginas anteriores, la presente investigación se realizó en el escenario de la Institución Educativa Departamental Venecia, con una población estudiantil de cuatrocientos setenta y dos estudiantes, distribuidos en trece cursos,

desde grado sexto a grado undécimo; dieciocho docentes de secundaria y media vocacional; un rector (a); dos coordinadores y una orientadora social.

4.1.1 Unidad de análisis. En el contexto de la Institución Educativa Departamental Venecia y para los intereses investigativos del presente trabajo, se tomó como *Unidad de Análisis* las relaciones de poder-saber, subjetividad y resistencia, ejercitadas en el plano de la institución.

4.1.2 Unidad de trabajo. En la presente investigación se reconoció como *Unidad de Trabajo* los estudiantes del grado sexto, octavo y once, por cuanto son los grados que ubican el inicio, la mitad y la terminación de la formación escolar secundaria y media, además de incorporar edades, percepciones y significados diferentes de los estudiantes sobre un mismo fenómeno. De cada uno de estos grados se escogió un grupo de estudiantes conformado por hombres y mujeres, y con diferente rendimiento académico y disciplinario.

En cuanto a los docentes se trabajó con representantes de las áreas, docentes dedicados a desarrollar turnos de disciplina y con directores de grado. No obstante esta discriminación se hizo con base a la disponibilidad de tiempo y actitud frente al compromiso de colaboración para el fin investigativo.

Los escenarios físicos sobre los que primó la investigación fueron la puerta de ingreso y salida de los estudiantes, los salones de clase de los grupos en mención, el comedor estudiantil, el patio de juegos y el área administrativa, y en general la institución en su conjunto, dado que en todos sus espacios se construyen las interacciones escolares.

Como se mencionó en apartados anteriores, en el marco de la presente investigación desempeñé un doble papel: docente de la Institución Educativa Departamental Venecia, en la cual se desarrolló la investigación y al mismo tiempo investigadora. No obstante considero preciso recalcar que la condición de ser sujeto y objeto de la investigación se intentó asumir desde un sentido crítico y reflexivo que puso en cuestión mi propia labor, inserta también en el juego de la producción de las relaciones de poder-saber, subjetividad y resistencia.

4.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Teniendo en cuenta que para el abordaje de esta investigación se asumió el método etnográfico, se hizo necesario recurrir a aquellas técnicas que me permitieran acercarme y plasmar las minuciosidades de la realidad estudiada, no como expectante externa a la situación o relación, sino como observadora de una realidad de la cual también hago parte, de las vivencias y de las experiencias de los docentes, de las perspectivas de los estudiantes, en fin, un conjunto de técnicas que exigen al investigador convivir con aquella comunidad escolar, conocer sus problemas, lo que piensan y su forma de entender el mundo y la cultura, interpretar su lenguaje y aproximarse a sus significados.

Por tal motivo y para tal fin, se seleccionaron como herramientas de acercamiento a los intereses temáticos de la investigación las notas de campo, las entrevistas semi-estructuradas y entrevistas a profundidad¹, con las cuales se pretendió rescatar los ejercicios de poder-saber activos en la cotidianidad escolar; los discursos y las prácticas que favorecen la construcción de subjetividades y las acciones de resistencia de los distintos actores escolares. Se empleó una perspectiva de estudio, observación y registro de las realidades observadas en la cotidianidad escolar y de análisis de las interacciones que las constituyen.

Las notas de campo se elaboraron con el ánimo de registrar por escrito a manera de narración o de descripción el conjunto de percepciones, vivencias y acontecimientos surgidos en diferentes situaciones al interior de la institución educativa y que giran en torno a las características de la temática de interés del presente estudio. En ellos, dada mi condición de observadora participante, se recogen experiencias y situaciones en las cuales mi accionar estuvo inmerso, y que corresponden a registros escritos sobre prácticas y sucesos dados en diferentes horarios y escenarios; además de incorporar las precepciones fruto de conversaciones informales con estudiantes, docentes y directivos.

¹ En todos los casos, la información registrada es fielmente reproducida sin que se realice ningún tipo de edición, y se respetan las formas de expresión de cada una de las personas participantes.

Pero, ¿qué tan veraz podrá ser la información, cuando quien interroga y observa hace parte de la misma cultura? Por ello se reconoce que durante todo el proceso primó el esfuerzo por la imparcialidad y manejo no intencional de la fuente primaria, en este caso el testimonio personal. No obstante, considero que este punto corresponde siempre a una interpretación de orden subjetivo que debe estar mediada por la responsabilidad ética del investigador.

En el caso de las entrevistas semi-estructuradas y entrevistas a profundidad fueron empleadas con el fin de obtener información a través del diálogo, con lo cual se pretendía que varios de los docentes de la institución educativa narraran y describieran sus experiencias e interpretaciones acerca de la temática del interés investigativo y de la que también han formado parte; de igual forma, que los estudiantes en el marco de su cotidianidad narraran sus sentires y pensamientos. En este sentido se entrevistaron docentes (3 mujeres y 2 hombres): Gonzalo, Andrea, Carmen, José, Ángela; a quienes se les solicitó que contaran sobre sus experiencias concentrándose puntualmente en dicha institución, escenario del trabajo investigativo.

Para el ejercicio de analizar toda la información recolectada y registrada a través de las herramientas anteriormente descritas, se emplearon como categorías de análisis las *relaciones de poder-saber, la subjetividad y la resistencia*, toda vez que una lectura a la luz de sus significados y conexiones permite problematizar las características de los procesos de formación de los sujetos, base fundamental del interés investigativo abordado.

4.2.1 Técnicas.

- Observación participante
- Entrevistas a profundidad (formales e informales) con informante clave
- Análisis documental

4.2.2 Instrumentos.

- Notas de campo

- Guías estructuradas de observación
- Guías “flexibles” de entrevista

4.3 PROCEDIMIENTOS

En esta etapa del proceso investigativo se registró la información obtenida y se partió, principalmente, de algunas etapas que no necesariamente seguían un orden secuencial, sino que se repitieron durante todo el proceso permitiendo la reflexión y posible redireccionamiento de lo planteado inicialmente. En suma:

- Registro (notas de campo) de las impresiones y emociones del investigador
- Registro de entrevistas
- Identificación de categorías
- Reconstrucción de lo observado y de las declaraciones obtenidas
- Interpretación de lo observado y de las declaraciones obtenidas
- Análisis

4.4 VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Los instrumentos utilizados, en el marco del proceso de recolección de información, fueron sujetos a revisión por parte Luis Eduardo Chamorro² e Indira Orfa Tatiana Rojas Oviedo³, participantes en diversos proyectos de investigación y quienes recomendaron algunos ajustes. De igual forma los instrumentos fueron valorados después de ser sujetos a una prueba piloto con estudiantes que no participaron de la investigación. Posterior al análisis se hicieron los ajustes pertinentes tanto a la información que arrojó la prueba piloto y a las consideraciones de las personas seleccionadas para tal fin.

² Magíster en Administración Educativa, Universidad del Valle. Director de la línea de investigación Gestión Escolar, Facultad de Educación, Maestría en Educación, Universidad del Tolima.

³ Magíster en Educación, Universidad del Tolima. Secretaria académica IDEAD, Universidad del Tolima; estudiante Doctorado en Educación, Universidad del Tolima.

5. PODER-SABER Y ESCUELA: ANÁLISIS DE INFORMACIÓN CUALITATIVA

“No es posible que el poder se ejerza sin el saber, es imposible que el saber no engendre poder”
(Foucault, 1980, p. 100).

5.1 HACIA UN ANÁLISIS DEL VÍNCULO EXISTENTE ENTRE EL PODER Y EL SABER EN EL ESCENARIO ESCOLAR⁴

Las interacciones de los seres humanos se hallan relacionadas con el poder, no sola ni necesariamente aquel que se suele identificar con la estructura del estado y las grandes instituciones, sino también con el que se construye en los escenarios cotidianos en los que se desenvuelven las personas. En este sentido la educación, como aquel proceso propio aunque no exclusivo de la estructura escolar, se convierte en un escenario propicio para el ejercicio de las relaciones de poder.

Es así como en la escuela (llámese colegio, institución educativa, universidad) el proceso de socialización de los estudiantes se convierte en uno de sus fines primordiales; allí, los niños y jóvenes deben aprender a vivir en sociedad y esto implica conocer y adaptarse a las normas legales y culturales del grupo social en el que se desarrollan, además de aquellas generales para la mayoría de las sociedades. La escuela se construye y perdura a través de las interacciones construidas por los sujetos, que de una u otra manera constituyen relaciones de poder. Éstas se dan en la cotidianidad de las prácticas escolares y su ejercicio hace ya parte del ambiente, tanto que en la mayoría de los casos, son invisibilizadas o aceptadas por todos los miembros de la comunidad escolar, hasta el punto de llegar a considerarlas como inevitablemente necesarias.

Por otra parte, además del proceso de socialización, el tema del conocimiento se convierte en otro principio fundamental cuya responsabilidad ha sido, desde tiempos antiguos, depositada mayoritariamente en aquellas instituciones educativas y/o escolares. Es así como saltan a la palestra una serie de procesos relacionados entre sí

⁴ Fue fundamental el aporte de Yisneth Álvarez Tobón, compañera de estudio de la Maestría en Educación, con quien comparto varios de los intereses académicos aquí expuestos, y con cuya coautoría fue construida la temática de este subtema.

y vinculados a su vez con el conocimiento; entre ellos se han destacado sin discusión la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza, labor situada en el sujeto-profesor; y el aprendizaje confinado en el sujeto-estudiante. Con el transcurrir del tiempo y el cambio de las mentalidades éstos procesos (enseñanza-aprendizaje) han sufrido una serie de transformaciones que abarcan una posible evolución en su acepción y, con ella, en los aspectos que necesariamente involucran. Por esta razón en el debate contemporáneo de carácter educativo y pedagógico, se encuentran algunas variaciones que llevan a considerar que la enseñanza y el aprendizaje corresponden a procesos en los que más bien y de forma mutua y correlacionada se orienta, acompaña, facilita y aprende.

Necesariamente Colombia, y por qué no América Latina, se presenta como un escenario en el que la academia a pasos agigantados avanza en los procesos críticos y reflexivos concernientes a la educación. Sin embargo, son otras las realidades las que se observan en las políticas educativas como directrices para todos los actores educativos.

El saber continúa vinculándose estrechamente con el quehacer de la enseñanza personificado en la figura del profesor y, por su puesto, de la escuela. En este sentido la sociedad ha depositado en éstos actores (escuela y profesor), la responsabilidad de formar saber en las nuevas generaciones. Los niños y jóvenes ingresan a las instituciones para aprender o, así lo refiere un estudiante al decir que:

Es algo como de cada quien, desde que esté uno atento a su clase, uno interpreta los temas y uno internamente sabe si aprendió o no...los profesores en general tienen un alto grado de conocimiento, de pronto algunos utilizan una metodología que no es muy buena para el aprendizaje de nosotros los estudiantes, como también hay algunos que son muy buenos en su metodología, saben explicar, los estudiantes le entienden sus clases... nos pueden brindar todos sus conocimientos y podemos aprender de ellos y salir adelante. (F. Jiménez, comunicación personal, 02 de agosto de 2013).

O, el informe que una docente en calidad de directora de grado entrega a los padres de familia:

Hoy les hago entrega de los informes académicos de sus hijos y que corresponden al segundo período académico de este año. Tengo que decirles que el rendimiento académico del grado ha bajado notablemente. Tenemos estudiantes con 11 materias perdidas y yo les pregunto padres de familia: ¿a qué vienen sus hijos al colegio si no es a estudiar?, ¿para qué los mandan todos los días al colegio?, ¿qué otra responsabilidad tienen sus hijos sino es la de aprender? (nota de campo No 1, 12 de julio de 2013).

Es así como se consolida una familiaridad entre el saber y la escuela, entre el docente y el saber. Si los estudiantes asisten a la escuela es porque quizá ya existe un acuerdo social que deja en sus manos la responsabilidad del saber. Y el docente, fiel representante de su institución, debe poseer las características que le permitan desempeñar su función. Su preparación académica, que con anterioridad le ha otorgado un título que lo acredita como habiente de saber en determinada área del conocimiento, permite suponer que sabe y, a su vez, la sociedad reconoce en él dichos saberes y por tanto legitima su quehacer de enseñanza, así como en el transcurso de los tiempos ha reconocido la función de enseñanza a la escuela.

Afirma Foucault (1980) que “el ejercicio del poder crea perpetuamente saber e inversamente el saber conlleva efectos de poder” (p. 99). Así es que entre las múltiples relaciones que se construyen en la escuela, existe una que personifica la relación existente entre el poder y el saber, ésta es la relación docente-estudiantes. El docente, bajo la etiqueta que le ha conferido una institución de educación superior, que a su vez lo licencia para “enseñar”, es el portavoz de un discurso que circula y debe circular, su función es la de transmitir los saberes que esa sociedad ha establecido como “verdaderos”. Ante ello, la escuela también tiene la posibilidad, aunque siempre obedeciendo a las lógicas generales de su sistema educativo, de producir, seleccionar, organizar y difundir los saberes verdaderos; la verdad según Foucault obedece a “un conjunto de procedimientos regulados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación y el funcionamiento de los enunciados” (Foucault, 2007, p. 156).

Lo anterior nos lleva a pensar que:

Cada sociedad tiene su régimen de verdad su «política general de la verdad»: es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero...(circula en aparatos de educación o de información cuya extensión es relativamente amplia en el cuerpo social pese a ciertas limitaciones estrictas); es producida y transmitida bajo el control no exclusivo pero sí dominante de algunos grandes aparatos políticos o económicos (universidad, ejército, escritura, medios de comunicación) (Foucault, 1980, p. 187-189).

En el marco del “*Régimen de verdad*” el docente, apoyado generalmente en los textos escolares que circulan en las instituciones, y los parámetros que establece la normatividad nacional⁵, diseña el plan de estudios para su área. Esto es la programación de los temas a abordar, el tiempo en el que se deberá hacer y las actividades a desarrollar durante el año escolar. Así queda definido el saber, tanto en términos de enseñanza como de aprendizaje. A pesar de que desde la normatividad colombiana el docente puede elegir los temas a tratar, la guía de estándares y competencias curriculares limita en gran medida tal accionar, ya que determinados saberes, en áreas del conocimiento y denominadas “fundamentales”, se convierten en estándares a lo largo y ancho de la geografía del país.

Ya formalmente establecido lo que los estudiantes deben aprender, el trabajo del docente debe corresponder al mismo objetivo, hecho que se podrá evidenciar (según el discurso normativo del Estado) en los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas de conocimientos, llamadas “Exámenes de Estado”⁶. Según estos resultados

⁵ Y que se definen en un documento elaborado por el Ministerio de Educación Nacional (2006a) denominado “Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden”.

⁶ Los exámenes de estado son realizados por el ICFES. “El ICFES es la entidad responsable de la evaluación de la educación colombiana. El Instituto realiza la evaluación de la calidad de la educación básica (pruebas SABER, aplicadas periódicamente a estudiantes de tercero, quinto y noveno grados). Asimismo, tiene a su cargo los exámenes de Estado de la educación media (SABER 11o.) y de la educación superior (SABER PRO)”.

que de una u otra manera sirven para supervisar, medir y controlar (y por qué no tomar medidas al respecto) la calidad educativa, también dictaminan si los estudiantes (además los docentes) son “buenos o no”, si saben o no. Así se puede evidenciar en la afirmación de un docente:

Nosotros como docentes estamos enfrentados a una realidad, esa realidad son los estándares que ha colocado el Ministerio de Educación y es nuestro patrón de medida, entonces cuando uno confronta el saber, el conocimiento, las competencias que los estudiantes van adquiriendo con ese patrón de medida que es el ICFES, uno se da cuenta de que estamos muy lejos de ellas; que estamos realmente a medias en el camino y hacerles comprender a ellos que tienen que apuntar a la excelencia, no todos lo aceptan, no todos lo acogen... (G. Rodríguez, comunicación personal, 15 de julio de 2013).

Podría decirse que tal guía de estándares y competencias curriculares, al igual que los Exámenes de Estado, configuran de cierta manera y en términos de Foucault (1980) el “*Régimen de verdad*”. En él la sociedad se instala y a través de la escuela construye, difunde y controla los discursos verdaderos. Al respecto el autor afirma:

Un funcionamiento en parte diferente tienen las “sociedades de discursos”, cuyo cometido es conservar o producir discursos, pero para hacerlos circular en un espacio cerrado, distribuyéndolos nada más que según reglas estrictas y sin que los detentadores sean desposeídos de la función de distribución. (Foucault, 1992b, p. 24).

Dejando de lado, aunque no en su totalidad, la relación entre poder y saber desde la macro estructura estatal y adentrándonos un poco en el escenario de la escuela, en particular, el diseño o la planeación temática que realiza el docente le exige una clasificación de los saberes, una organización en términos de jerarquía y complementariedad de los saberes “verdaderos” o necesarios para la vida y/o para las pruebas estatales, en detrimento de los demás saberes que no corresponden o que no se reconocen al interior de la planeación curricular, tanto a nivel de clase como de escuela. Los saberes que los docentes consideran iniciales, aquellos que surgen del

libre pensamiento de los estudiantes, posiblemente de sus vivencias cotidianas corresponden a los “*Saberes sometidos*” y son considerados por Foucault (1980) como:

toda una serie de saberes calificados como incompetentes, o, insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, inferiores jerárquicamente al nivel del conocimiento o de la cientificidad exigida...saberes que llamaré de la gente, que no han constituido un saber común, un buen sentido, sino por el contrario un saber específico, local, regional, un saber diferencial incapaz de unanimidad... (p. 129).

Poder y saber configurándose simultáneamente. Es el docente quien está facultado para realizar una discriminación de los saberes. Es él quien detenta la autoridad dentro de su área del conocimiento, pero al mismo tiempo es el discurso quien se lo ha permitido. Es así como “los discursos se refieren a lo que puede ser dicho y pensado, pero también a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad” (Ball, 1997, p. 6).

5.2 SABER O NO SABER, ESA ES LA CUESTION

La serie de interacciones que construyen la realidad escolar descansan en las relaciones de poder que se tejen en el diario vivir, y que son inherentes al ser humano cuando de establecer cualquier tipo de vínculos con otros seres humanos se trata. Foucault entiende por *Relaciones de poder*, “todas aquellas relaciones existentes entre los hombres..., en las que unos tratan de orientar, conducir e influir en la conducta de los otros” (Varela, 1997, p. XI).

No se trata aquí de intentar determinar o de emitir algún juicio de valor que sentencie que su práctica es perjudicial o no; tampoco se trata de develar, dentro de la estructura escolar o educativa, quién tiene o no el poder, pues este circula libremente reforzando las puntadas de la urdimbre social. Se trata más bien de analizar cómo desde la cotidianidad escolar se producen y perpetúan este tipo de relaciones.

Docente-estudiantes configuran una relación matizada por el ejercicio y el efecto del poder, y como el saber es una de las razones que justifica uno de los fines de la

escuela, el papel que desempeña la labor docente, y el lugar que ocupan los estudiantes, los dos (poder y saber) se convierten en un elemento cohesionador de las prácticas de sus actores. El docente, poseedor de saber despliega el conjunto de acciones que justifican su trabajo. Él requiere que sus estudiantes se hagan acreedores del saber que ha intentado transmitir, y para ello se afianza en el diseño de diferentes actividades como, por ejemplo, una clase magistral en la que, por el status al que pertenece, se arroga el derecho de tomar la palabra durante el tiempo que estime conveniente. A cambio, espera recibir el silencio absoluto de sus estudiantes, la mirada atónita, el buen comportamiento, y los ademanes que a su parecer, demuestren que ellos están interesados en el discurso que prolifera de su voz.

Además, para que los estudiantes se apropien de su saber, la explicación magistral se afianza con información audiovisual, talleres intra o extraclase, de carácter individual o colectivo, según sea el caso. Pero el punto aquí es que no basta con ejercer acciones propias de la pedagogía y didáctica del trabajo escolar, en términos académicos, sino de corroborar si por medio de ellas los estudiantes han adquirido el conjunto de conocimientos previamente establecido. En este momento, el poder-saber pone de relieve su existencia y su libre circulación en el ejercicio pleno de las actividades de los agentes educativos escolares.

Así es como aparece el “dispositivo” que es:

Un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho...el dispositivo se halla pues siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bornes del saber, que nacen de él pero, asimismo, lo condicionan. (Foucault, 1985b, p. 128-130).

En él las preguntas por el saber hacen su aparición. Cuando el docente habla frente al grupo de estudiantes suele proliferar interrogantes sobre el tema a alguno o a algunos de ellos. Probablemente de manera informal las preguntas se emiten para determinar

varios aspectos: uno se podría relacionar con el hecho de hacer evidente si el estudiante sabe o no y ello, a su vez, se corrobora con la respuesta que emita. Si éste apoya el postulado del docente, lo controvierte⁷, lo trasciende, lo transforma o simplemente se relaciona con el discurso que ha emitido, y esto ocurre en mayor medida, entonces el estudiante, sus compañeros y, por supuesto, el docente habrán entendido que efectivamente sabe. Un segundo aspecto podría estar relacionado con una respuesta “falsa”, diferente al tema, que no corresponde con la explicación del docente o la del texto indicado. En tal situación se pondría al descubierto la carencia de saber que tiene el estudiante. Al mismo tiempo le exigiría al estudiante reflexionar sobre el papel que está desempeñando. Un tercer aspecto se relaciona con el silencio como respuesta ante la pregunta. Este podría denotar la falta de saber, la vergüenza o el temor ante la posibilidad de emitir una respuesta errónea, o, la forma de denotar su falta de interés frente al tema tratado. Así es como el saber lo denotan los estudiantes. Por ejemplo ante la pregunta ¿cuáles son los indicadores que a usted le sugieren que un estudiante sabe o no? La docente Carmen responde:

Hay varios: la atención y receptividad en las clases para mí es muy importante, que si uno le pregunta él sepa responder y no le salga a uno con cosas que no son de la clase, la proyección que refleja en su comportamiento, el respeto. (C. Silva, comunicación personal, 25 de julio de 2013).

5.3 Y SI DE SABER SE TRATA ENTONCES EL EXAMEN LO DIRÁ

“El examen lleva consigo todo un mecanismo que une a cierta forma de ejercicio del poder cierto tipo de formación de saber.” (Foucault, 1976, p. 192).

Además de los cuestionamientos abordados en el numeral anterior, en la relación docente-estudiantes existe una amplia gama de acciones encaminadas a determinar el grado de adquisición de conocimiento en los estudiantes y que corresponden al

⁷ Algunos docentes permiten o incentivan a los estudiantes para que debatan, cuestionen, reflexionen o critiquen un fenómeno o una postura académica incluida la propia. No obstante, en algunos casos aún esta posibilidad no tiene cabida, ya sea porque los docentes asumen que una postura contraria o diferente a la suya pone en tela de juicio su saber, o porque consideran que simplemente están desafiando la autoridad y su papel.

examen. Aquí es importante tener claro que éste no se refiere en exclusividad a las evaluaciones escritas u orales (aunque también hagan parte de él) sino a todas aquellas prácticas ejercidas con el ánimo de supervisar, controlar, jerarquizar y diagnosticar determinados aspectos de los estudiantes, y que como se verá más adelante no sólo están relacionadas con el saber.

Es así como el examen vincula el poder-saber, el docente y el estudiante, y agencia el establecimiento de una red de conocimientos inscritos en el cuerpo del discurso y de la verdad. Es el ejercicio en el que los saberes circulan de docente a estudiantes y su retorno a través de respuestas y resultados.

Si bien es cierto, en gran parte de los trabajos adelantados en torno al análisis de las perspectivas foucaultianas, se suelen llevar algunos aspectos de su teoría al escenario escolar en cuanto a la descripción, por ejemplo, de la organización de los estudiantes al interior de las aulas de clase en filas verticales, con un distanciamiento prudencial y según lo permita el espacio entre unos y otros; la mirada de la escuela y del examen desde el gris panóptico⁸ que lleva a detallar la semejanza entre la escuela y la cárcel. Aunque todos estos aspectos son sumamente válidos y pertinentes, en el presente trabajo se pretende encontrar aquellos puntos que permiten problematizar la relación poder-saber a través del examen.

El examen se convierte, usando las palabras de Foucault, en un campo de verdad, a través del cual se configura lo que debe ser la formación de saberes según lo establecido en el discurso de verdad, y que posibilita o asegura la construcción de un proyecto en la figura del sujeto que representa y debe representar el estudiante.

Las formas de examen son diversas, pero todas ellas apuntalan la verificación de saberes y se insertan en la lógica del *Control* que, a su vez, constituye otra categoría

⁸ Considero que aquí es importante precisar, y al tiempo hacer una invitación para explorar el tema a profundidad, que el Panóptico obedece a una figura arquitectónica compuesta de la siguiente forma: “en la periferia, una construcción en forma de anillo; en el centro, una torre, ésta, con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo. La construcción periférica está dividida en celdas, cada una de las cuales atraviesa toda la anchura de la construcción. Tienen dos ventanas, una que da al interior, correspondiente a las ventanas de la torre, y la otra, que da al exterior, permite que la luz atraviese la celda de una parte a otra. Basta entonces situar un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar. Por el efecto de la contraluz, se pueden percibir desde la torre, recortándose perfectamente sobre la luz, las pequeñas siluetas cautivas en las celdas de la periferia. Tantos pequeños teatros como celdas, en los que cada actor está solo, perfectamente individualizado y constantemente visible. El dispositivo panóptico dispone unas unidades espaciales que permiten ver sin cesar y reconocer al punto. En suma, se invierten el principio del calabozo; o más bien de sus tres funciones—encerrar, privar de luz y ocultar—; no se conserva más que la primera y se suprimen las otras dos. La plena luz y la mirada de un vigilante captan mejor que la sombra, que en último término protegía. La visibilidad es una trampa” (Foucault, 1976, p. 203-204).

fundamental que analiza Foucault y que encierra todo el conjunto de prácticas que han sido diseñadas y utilizadas para mantener el orden establecido, es decir, en el marco de la disciplina, el control aparece como una manifestación del poder que enlaza la vigilancia, la norma, el castigo, la recompensa, en aras de un ejercicio que asegure la formación, la transformación o, en su defecto, la corrección de comportamientos individuales o colectivos que pueden ir desde lo externo de las instituciones sociales hasta las fibras internas del individuo.

Es así como en la actualidad, por ejemplo, las Pruebas Saber constituyen todo un campo de conocimiento y control, en el que la Institución Educativa Departamental Venecia también ha debido insertarse. Allí se hacen periódicamente pruebas Tipo Saber en cada uno de los períodos académicos, y semestralmente las denominadas pruebas integrales en las que se hacen partícipes todas las áreas del currículo escolar. Ello con la finalidad de preparar y familiarizar a los estudiantes con las Pruebas de Estado, e incluso muchas de las acciones que se toman tienden a la posibilidad de que los estudiantes tomen cursos opcionales y de refuerzo en las temáticas de estas pruebas. Según los resultados que se obtengan y que son arrojados por el ICFES, la institución toma medidas al respecto demandando toda una reestructuración en aquellas áreas de desempeño bajo. Los docentes encargados de dichas áreas son instados a la revisión de sus saberes, de las metodologías y de las didácticas y, por su parte, los estudiantes encasillados en conceptualizaciones de buenos o malos.

Así mismo los exámenes también involucran evaluaciones, debates, exposiciones, talleres, pero en su mayoría éstas son construidas a partir de la generación de interrogantes propios de los saberes verdaderos. Solamente a partir de respuestas correctas o de la realización de trabajos, del hecho de llevar el cuaderno en orden, tener buena letra, participar activamente en clase se otorgarán notas sobresalientes.

Este proceso viene acompañado por todo un dispositivo que permite homogenizar a los estudiantes dentro de una estructura de saber verdadero, o posiblemente lo que se homogeniza sea el saber. Son los mismos saberes para el grupo de estudiantes y todos deben apropiarse lo mismo, aunque según la escala de valoración, en diferente grado de asimilación. Sin embargo frente a esta homogenización del saber y de los

estudiantes en torno a él, también se pretende individualizar a los estudiantes dentro del campo social escolar. Esto es, a través del saber demostrado y observado se logra ubicar en un lugar específico, probablemente un status referido a la posición que ese estudiante merezca, en términos de saber, dentro del grupo y también en su misma persona reconociéndose él mismo dentro esa estructura.

Así se evidencia en la afirmación de un docente ante la pregunta: en cuanto al rendimiento académico ¿qué tipo de estudiantes tiene usted?

La verdad es que yo llevo seis años en esta institución y siempre lo he dicho, esta institución tiene un nivel académico muy bajo, lamentablemente nosotros podemos estar muy bien preparados porque aquí en la institución hay buenos maestros, personas que se han venido preparando intelectualmente, integralmente pero la calidad del estudiante que nosotros tenemos siempre me lo he preguntado ¿qué pasa aquí?, la parte académica aquí es deficiente, las razones yo mismo he intentado buscarle respuestas a eso, tenemos un tipo de estudiantes desinteresados, desmotivados, un tipo de estudiantes que como que todavía no se han apersonado de lo que van a hacer con su vida, con su futuro y entonces hacemos, a veces lo mínimo y en todas las áreas terminan cumpliendo de una manera muy superficial, a pesar de que podamos tener algunas tecnologías que nos ayuden en ese proceso pero les sirven es para otras cosas. (G. Rodríguez, comunicación personal, 15 de julio de 2013).

Y, ante la pregunta ¿cómo es su rendimiento académico? Un estudiante del grado once responde:

Mi rendimiento académico es bueno, a mí me va bien en casi todas las materias, saco buenas notas y mi promedio es el mejor, yo nunca pierdo materias como otros porque yo cumplo con todo y siempre ha sido así...a veces los compañeros me piden que les ayude ¿POR QUÉ CREE USTED QUE LE PIDEN ESO?, pues porque ellos saben que a mí me va

bien, que yo soy bueno y a veces les ayudo, si no son muy lochos pues les ayudo. (F. Jiménez, comunicación personal, 02 de agosto de 2013).

En este sentido los estudiantes aunque entren en la misma lógica de homogenización del saber, logran ser individualizados y por tanto diferenciados del resto de estudiantes, ya sea porque su rendimiento académico es bueno o por lo contrario. Aquí entran o no en el discurso verdadero, en la normalización de los saberes y son producto de la objetivación como sujetos que saben o no saben, que son inteligentes o no, y en términos peyorativos, “brutos” o “pilos”, malos o buenos. Y según estos dictámenes se pueden hacer acreedores, no sólo de un lugar dentro del grupo social sino de algunos reconocimientos que exalten y propendan por continuar de esta manera o, por el contrario, acreedores de un castigo que les haga reconocer a sí mismos o, frente al grupo, del papel que están desempeñando, todo un sistema que Foucault (1976) llamaría “*Gratificación/sanción*” (p. 185) que no sólo se refiere a las buenas o malas calificaciones sino también a la adjudicación de otras serie de beneficios o responsabilidades, monitor del curso, de la materia, representante de los estudiantes ante el Consejo Estudiantil, izar bandera, ubicarse en el cuadro de honor de la institución⁹. Por el contrario, las sanciones pueden referirse a la adjudicación de notas bajas o básicas, el registro de su bajo rendimiento en el Observador del Estudiante,¹⁰ la imposición de tareas extras, los constantes llamados de atención, poner su nombre frente al grupo como ejemplo negativo, la publicación de los promedios en el curso, entre otros.

Todas las acciones de los estudiantes en el escenario escolar están sujetas al examen. El hecho de dictaminar si un estudiante sabe o no sólo se realiza por medio de los resultados; a partir de ellos, el saber de los estudiantes es medido a través de una escala valorativa y cuantitativa que se lleva a cabo en todo el país y que se reglamenta mediante decretos de evaluación, en la actualidad el decreto 1290¹¹.

⁹ En la Institución Educativa Departamental Venecia el Cuadro de Honor es una publicación que se ubica en la entrada principal, en ella se registra el nombre de los estudiantes que obtuvieron los tres promedios más altos, en cada curso. Esto se hace en cada uno de los períodos académicos y el promedio general al finalizar el año.

¹⁰ El observador del estudiante será bordado en apartados siguientes.

¹¹ Ministerio de Educación Nacional. (2009a). Decreto 1290 de. Establece las directrices generales de la evaluación escolar y posibilita el establecimiento del Sistema Institucional de Evaluación, que para la Institución Educativa Departamental Venecia, asume cuatro períodos académicos en el año escolar, en cada uno de los cuales se debe entregar de forma física el reporte del

De esta manera los resultados son valorados de acuerdo a una escala de carácter cuantitativo que en el ámbito escolar se conoce como “notas”, generalmente dispuestas en una planilla de calificación; las unas con mayor valoración que otras, a veces de acuerdo a niveles porcentuales establecidos según el grado de dificultad. La sumatoria de todas ellas se traduce en una nota general para un área de conocimiento (áreas o asignaturas), y que van acompañadas de una descripción de los objetivos establecidos para ese período académico, a lo que se le conoce como descriptores. Todas estas acciones son ejercidas por los docentes en calidad del papel que desempeñan. Si los estudiantes pierden la materia son citados a jornadas de nivelación con la presencia de sus padres o acudientes, y en caso de que sigan perdiendo, según el Sistema Institucional de Evaluación, podrían perder el año, lo que quiere decir no pasar al año siguiente en la estructura de la educación básica colombiana.

En este caso las calificaciones obtenidas y registradas en los informes académicos periódicos y finales termina por establecer si el estudiante tiene o no los saberes necesarios para continuar en el grado siguiente o, en el caso de grado once, para recibir o no título de bachiller, que lo acredita como un sujeto que ha adquirido, a través del proceso escolar, los saberes básicos que le permiten desempeñarse en adelante dentro de la estructura social y que además son requisito para ingresar a la Educación Superior. Es así como el saber cumple con su función de incluir a los estudiantes dentro del sistema o simplemente excluirlos de él, siempre y cuando su grado de adquisición sea demostrado.

rendimiento académico y comportamental del estudiante. Este sistema establece como escala de valoración una calificación que va de 1.0 a 5.0 y que corresponde a desempeños que se distribuyen así: Desempeño Bajo: 1.0 a 2.9; Desempeño Básico: 3.0 a 3.9; Desempeño Alto: 4.0 a 4.5; Desempeño Superior: 4.6 a 5.0.

6. ESCUELA, PODER Y DISCIPLINA

Una de las funciones que se le ha delegado a la institución educativa corresponde a la formación de sujetos disciplinados, que reconozcan y acaten las normas social y culturalmente establecidas al interior de la estructura social. Así es como la escuela se convierte en el escenario ideal para la construcción de los sujetos que requiere la sociedad.

Tal formación obedece a todo un proyecto de construcción de sujetos a través de las objetivaciones que, a su vez, permitan establecer determinado sujeto en el marco del saber y el poder. Es posible que lleguemos a cuestionar la pertinencia que podría llegar a tener, en el momento actual de la educación, la pregunta por el poder en el marco de la institución educativa. Sin embargo, el hecho de trabajar como docente de básica secundaria, de estar inmersa y hacer parte de aquella cultura me permite observar y entrar, de alguna manera, a dialogar con la realidad que se teje desde las interacciones y las relaciones propias del escenario escolar y, por tanto, a comprender la importancia de la problematización de aspectos a primera vista tan normales e ingenuos.

Si bien es cierto, todas las acciones descansan sobre el ejercicio de las relaciones de poder, el objetivo aquí no es ningún sentido llegar a estigmatizar la práctica del poder, pero sí reconocer cómo a través de las prácticas de “*Normalización*” (Foucault, 1976) el ejercicio del poder permea todas las esferas escolares e involucra indiscriminadamente a los agentes educativos aunque desde diferentes ópticas. En este sentido, las manifestaciones del poder son tan habituales en el ámbito escolar, que generalmente pasan desapercibidas, así que la normalización se convierte en la técnica a través de la cual las acciones se transforman en hábitos de la cotidianidad en la que, muchas veces, se soslayan proyectos pensados y elaborados estratégicamente.

El trabajo adelantado permitió identificar cómo en la Institución Educativa Departamental Venecia se construyen, desde la cotidianidad, una serie de relaciones matizadas por el ejercicio del poder. Aquí tienen cabida todos los actores educativos, aunque pareciera que solamente los estudiantes son quienes los padecen, se puede

observar que la institución en sí misma obedece a la lógica cultural de las relaciones de poder, pero que si nos adentramos un poco más, por caracterizarse como una “institución disciplinaria” lo que en ella se teje podría asemejarse a la lógica de las “*Relaciones de Dominación*”. Para Foucault existe una gran diferencia entre las relaciones de poder y las relaciones de dominación, aludiendo que las primeras:

Son pues relaciones que sólo pueden existir en la medida en que los que participan en ellas son sujetos libres, sujetos que no están completamente a merced unos de otros, y que pueden utilizar estrategias que van desde la huida o el engaño, hasta la resistencia violenta. Las relaciones de dominación son, por el contrario, aquellas permanentemente disimétricas en las que la libertad de los participantes se ve muy limitada o prácticamente anulada. (Varela, 1997, p. XI).

En la escuela el poder circula libremente, tiene por objetivo al sujeto y sobre su base debe construir. Nada más pensado estratégicamente que esta institución, pues a ella acuden en masa un sinnúmero de individuos a los que deberá construir en sujetos, a ellos y por medio de ellos deberá enseñar todos los postulados que esta sociedad necesita mediante el discurso, la verdad, la disciplina” la norma. A través de ella se configura el cuerpo del sujeto a nivel individual y social y se regula el campo de la vida social.

6.1 NORMAS, CUMPLIR O NO CUMPLIR

La escuela es por excelencia el lugar de las normas. Aquí existe una para cada cosa y para cada actor educativo. Aquí nuevamente se homogeniza, porque las normas son para todos, pero también se individualiza cuando de aplicarlas se trata. Todos sus momentos y todas sus esferas se dirigen hacia la inculcación del “deber ser” en correspondencia al “*Régimen de verdad*” en el que el poder y el saber son concomitantes. El estudiante aprende que él es uno más de los miembros de esa cultura pero también se reconoce en sí mismo y en su individualidad.

Si las normas preservan el orden existente y tratan de garantizar mínimamente la convivencia, su objetivo también agencia otro tipo de lógicas. Se logran instalar tan íntimamente en los sujetos-estudiantes que su práctica se convierte en algo simplemente mecánico que no exige reflexión y si ésta no existe será mejor. Y, para entrar en el “*Orden del Discurso*” (Foucault, 1992b) existe la escuela. Ella es la encargada de incluir a los sujetos y se arroga también el derecho de excluirlos si la situación así lo exige.

Cuando los niños y jóvenes ingresan a la Institución Educativa Departamental Venecia aceptan de entrada el cumplimiento de los deberes académicos y disciplinarios propios y colectivos, al tiempo que aseguran el acatamiento de las normas plenamente establecidas en consenso con la comunidad académica. Aceptar implica que tanto el padre de familia o representante legal y el estudiante firmen un documento a través del cual se comprometen a cumplir y a respetar lo pactado, y a asumir las consecuencias en el caso contrario. Todo parte de la inclusión al sistema que adquiere el estudiante cuando se reconoce y lo reconocen como parte y miembro de esa cultura escolar mediante su “matrícula” o, proceso que legaliza y a través del cual se reconoce socialmente su ingreso al sistema y a esa institución en particular.

Cuando el año escolar inicia o cuando el estudiante ingresa a la institución recibe un documento legal llamado “Manual de Convivencia”¹² (en otras instituciones podría recibir el nombre de “Pacto de Convivencia”, entre otros), en el que se establece y se dictamina el conjunto de derechos y deberes para los miembros de la comunidad escolar en conexidad con las sanciones correspondientes a su incumplimiento. En la

¹² El Manual de Convivencia de la Institución educativa Departamental Venecia “es el conjunto de principios y normas que organizan, dirigen y orientan las relaciones humanas en el contexto escolar, contempla derechos, deberes y procedimientos necesarios en el desarrollo armónico de la Comunidad Educativa. Institución Educativa Departamental Venecia, Manual de Convivencia, Página 12.

El Manual de Convivencia, aprobado por el Consejo Directivo de la institución mediante acuerdo 02 de abril 30 de 2013, está organizado de la siguiente forma:

Capítulo I: Marco legal

Capítulo II: De la institución, los directivos, administrativos, educadores, padres de familia y estudiantes.

Capítulo III: De la prestación de servicios

Capítulo IV: Estrategias de comunicación

Capítulo V: De las relaciones del estudiante con la comunidad educativa

Capítulo VI: Reglas de higiene y pautas de presentación personal de los estudiantes

Capítulo VII: De los padres de familia y/o acudientes

Capítulo VIII: Procedimientos disciplinarios de la IED Venecia

Capítulo IX: De la prevención y procedimientos en el uso de estupefacientes o sustancias psicotrópicas o alcohol

Capítulo X: De la prestación del servicio educativo a las estudiantes en estado de embarazo

Capítulo XI: Implementación del sistema nacional de convivencia escolar

cultura escolar perviven una serie de rituales vinculados todos con el ejercicio del poder y es a través del Manual de Convivencia que también se “legaliza”, de alguna forma, tanto el accionar de los estudiantes como de docentes y directivos.

Se establecen los horarios y con ellos lógicamente la hora de ingreso y salida de la institución, la división del tiempo en horas de clase, el descanso o “recreo”. El uniforme y la caracterización específica que diferencia el atuendo para hombres y para mujeres; el uso de los espacios físicos; el porte y utilización de elementos solamente necesarios para el trabajo académico y escolar; los derechos de los estudiantes y los mecanismos para su defensa y protección, y todo lo referido a los deberes que deben cumplir; y para cada uno de los puntos las sanciones reglamentadas para quienes incumplan.

Es de aclarar que para el caso de la Institución Educativa Departamental Venecia, y en general, la construcción del Manual de Convivencia obedece a un proyecto de construcción colectiva en el que tienen participación todos los miembros de la comunidad relacionados con la educación escolarizada; y que éste es socializado, revisado con frecuencia, transformado y actualizado de acuerdo a la normatividad nacional, si así se considera necesario. No obstante, el conjunto de normas se convierte en una clara manifestación del poder ejercido a través de diversas prácticas. Frente a éstas al estudiante se le exige cumplimiento pero también desde él se le controla y constriñe su comportamiento.

6.2 EXAMEN Y DISCIPLINA

En la disciplina, son los sometidos los que tienen que ser vistos. Su iluminación garantiza el dominio del poder que se ejerce sobre ellos. El hecho de ser visto sin cesar, de poder ser visto constantemente es lo que mantiene en su sometimiento al individuo disciplinario. Y el examen es la técnica por la cual el poder, en lugar de emitir los signos de su potencia, en lugar de imponer su marca a sus sometidos, mantiene a éstos en un mecanismo de objetivación. En el espacio que domina, el poder disciplinario manifiesta, en cuanto a lo esencial, su poderío

acondicionando objetos. El examen equivale a la ceremonia de esta objetivación. (Foucault, 1976, p. 192).

Como se había abordado en el capítulo anterior, el presente trabajo no refiere el examen única y exclusivamente en términos de técnica propia del saber a través de la cual se pueda regular el paso de los saberes, pues éste (el examen) asume un doble papel que cohesiona la relación existente e indisoluble entre el poder y el saber. Al emerger de la institución educativa, entendiéndose ésta como “*Institución Disciplinaria*”, el examen corresponde a la técnica que privilegia una mirada que controla, homogeniza, individualiza y sanciona. Quienes ostentan el poder hacen de su uso una práctica común que se destina a la permanente observación de los estudiantes, de sus actividades y de sus comportamientos de manera que puedan ser sujetos de control, de refuerzo y de cambio si así se requiere.

Todas las regiones de la institución educativa están cubiertas por el examen, por donde quiera que se mire los estudiantes son sujetos de la observancia de docentes, directivos docentes y de otros estudiantes y según lo que se observe son objetos de control. Desde la estructura física, la entrada y salida de la institución se encuentra vigilada por los “docentes de disciplina”¹³ quienes son los encargados durante esa semana de garantizar y dar cuenta de las acciones de los estudiantes. El patio de “recreo” también es supervisado por algún docente y un estudiante apostado en algún lugar estratégico. Los baños y la cafetería se encuentran bajo la observancia, al igual que la zona administrativa que no debe ser visitada por estudiantes, a menos que sean citados a la coordinación de disciplina. La puerta de ingreso sólo se abre cuando suena el timbre o la campana que anuncia el inicio o finalización de las clases; los baños permanecen cerrados y solamente se permite su uso en la hora de descanso. Las canchas solo pueden ser utilizadas en las horas dedicadas a la clase de Educación Física o en la hora de descanso. Si los estudiantes asisten a la biblioteca o a la sala de audiovisuales debe ser en compañía de algún docente. Además, se encuentra

¹³ En la Institución Educativa Departamental Venecia, los 18 profesores están divididos en seis grupos o turnos de disciplina. Cada grupo, enumerado de uno a seis, es acompañado por un grupo de cuatro estudiantes de grado once que refuerzan las actividades de vigilancia permanente. En la puerta de ingreso se ubican dos docentes, un coordinador y dos estudiantes. Cada día de la semana se revisa algo en particular, por ejemplo, el lunes, medias y cinturón; el martes, la presencia de esmalte en las uñas; miércoles, corte de cabello; jueves, porte de accesorios diferentes al uniforme; viernes sudadera entubada o bota recta.

prohibido que durante las horas de clase los docentes permitan que los estudiantes salgan del aula o salón de clases. Y cuando algún docente deja de asistir a la institución, las directivas envían a otro en el marco de algo que se ha denominado como “horas de acompañamiento” a fin de evitar que los estudiantes se encuentren solos y por la ausencia de la vigilancia puedan cometer algún acto de indisciplina manifiesta.

La idea es que dentro del examen no se quede ningún espacio sin la mirada capaz de identificar a los estudiantes tanto en espacios físicos como en actitudes comportamentales, a fin de ubicarlos en un lugar específico para poder controlar sus acciones. Es una manera de encasillarlos, de controlarlos y también de clasificarlos en el marco de la disciplina. Es la posibilidad de darle un lugar común a todos pero también específico a cada cual dentro del orden establecido. Solamente mediante la mirada que vigila y supervisa se puede establecer si el estudiante entra en la lógica de la disciplina o la indisciplina.

De esta forma nos aproximamos al entramado que subyace de la institución: la “*Disciplina*”, que es para Foucault (1976) “un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una “física” o una “anatomía” del poder, una tecnología”, (p. 218). Como se había enunciado antes en este trabajo, una de las funciones de la escuela recae en la producción de un tipo de sujetos disciplinados, formados en la lógica de la obediencia y que en su paso por la escuela deben haber logrado transformar o, por lo menos, contener sus comportamientos u orientarlos hacia el cumplimiento de las normas.

En cuanto a la disciplina en la Institución Educativa Departamental Venecia, los docentes afirman:

Es importante la disciplina para que la institución tenga un norte claro, unas normas de convivencia que faciliten la sana estadía para todos. Una disciplina basada en la sana convivencia, en el respeto, sin arbitrariedades, ni persecuciones, concertada pero por sobre todo

reconociendo la razón de ser de todo. (C. Silva, comunicación personal, 25 de julio de 2013).

En este colegio yo podría decir que la disciplina es mucho mejor que en otros en los que yo he estado trabajando. Tenemos como base lógicamente un Manual de Convivencia, que es necesario porque a la persona que se está formando, que se está educando necesitamos regularla en ciertos parámetros que nosotros hemos establecido en el Manual de Convivencia... (G. Rodríguez, comunicación personal, 15 de julio de 2013).

La vida escolar lejos de los ideales formativos que enuncian los discursos democráticos, el sentido de lo público y el reconocimiento de un verdadero estado (como condición) de derechos y de deberes, se encuentra matizada por el ejercicio de prácticas habituales tendientes al control social de la población en edad de infancia y adolescencia, mediante el establecimiento de dispositivos disciplinarios. La escuela es el lugar donde el comportamiento de los individuos es orientado hacia el deber ser y la responsabilidad es de tipo social, ya que, mientras el individuo asista a la escuela, por lo menos dentro de la jornada establecida, simplemente no podrá ejercer ninguna otra actividad delictiva o delincuencial, o alguna en contra de preceptos morales o políticos. De esta forma, la escuela se convierte en la institución por excelencia para el control social de la vida, y el examen recubre aquí la posibilidad para reforzarlo.

La disciplina funciona como el dispositivo que hace entrar a los individuos en el pleno ejercicio de la obediencia, el reconocimiento de la autoridad, el sometimiento, el cambio comportamental y, en algunos casos como se verá en el capítulo siguiente, la resistencia. Cuando de no cumplir con lo establecido se trata entonces viene a desplegarse otra técnica propia de las instituciones disciplinarias, el *Castigo*.

Todos los comportamientos debidos se establecen en el “Manual de Convivencia” y el incumplimiento de los mismos es registrado en el Observador del Estudiante, que en la Institución Educativa Departamental Venecia funciona como el “libro de registro”. Allí cada estudiante tiene una hoja de vida casi siempre de carácter disciplinario. Se encuentran sus datos personales y la identificación del padre de familia y/o de quien

haga sus veces, así como también un número telefónico o dirección ya que en caso de ser requerido podrá ser llamado a presentarse en la institución.

Además, esta hoja de registro se encuentra dividida en varias casillas. La primera de ellas destinadas a la fecha, la siguiente a la descripción de la falta, consecutivamente la clasificación de la falta (según el Manual de Convivencia: falta leve, grave o gravísima), la firma del estudiante, del docente y del padre de familia. Cada vez que el estudiante cometa alguna falta ésta deberá ser registrada allí y la acumulación de faltas ocasiona otra de mayor envergadura. Es decir, la acumulación de faltas leves ocasiona una falta grave, la acumulación de faltas graves ocasiona una falta gravísima y la gravísima es sometida a una sanción ejemplar y/o a la desescolarización del estudiante, su paso a la jornada “sabatina”¹⁴ o la expulsión de la institución¹⁵. La acumulación de faltas obedece a la “reincidencia” del estudiante frente a determinado comportamiento y podría señalar que el castigo impuesto pudo no haber sido suficiente y, por consiguiente, amerita uno de mayor importancia.

Ahora, en lo que respecta a quién registra la falta, depende del “Conducto Regular” de la institución, por lo general, si el estudiante comete la falta dentro de una clase determinada o contra un docente en especial, el proceso indica que este asunto se debe solucionar allí, es ese docente quien debe registrar la falta; si no tiene éstas características pues el asunto debe ser tratado por el “director de curso”¹⁶, quien tratará de mediar la situación; pero si ésta se sale de sus manos, sencillamente la remitirá a la coordinación de disciplina, encargada de tomar las medidas “correctivas” necesarias, como la imposición de castigos pedagógicos, la citación al padre de familia, la firma de un compromiso, la sanción fuera de la institución; si la situación no se pudo solucionar

¹⁴ En la Institución Educativa Departamental Venecia, la jornada Sabatina es la educación ofrecida los días sábado a población escolar de edad avanzada o, que por alguna circunstancia no pueda asistir a la jornada cotidiana, sin embargo no pueden asistir jóvenes menores de 14 años.

¹⁵ Éste punto se efectúa con mayor precaución en la actualidad, ya que la normatividad colombiana es bastante exigente y prácticamente la expulsión de un estudiante es prohibida, a menos que su comportamiento sea excesivamente perjudicial, además los jóvenes amparados en la Código del Menor” cada vez más acuden a tutelas y demandas que permitan su reingreso, así que en la Institución Educativa Departamental Venecia lo que se hace es tratar de concertar con los padres del estudiante para que de manera voluntaria retiren a sus hijos.

¹⁶ El Director de Curso es la figura de un docente al que, desde las directivas de la institución, se le ha delegado la responsabilidad de guiar, tanto en aspectos disciplinarios como académicos, a los estudiantes de ese curso. Además responsable de entregar informes periódicos a los padres de familia, acompañar a los estudiantes en cualquier actividad, y en últimas es el docente que más conoce y se acerca a ese grupo de estudiantes.

en ese estamento será remitida a la rectoría; y posteriormente al Consejo Directivo, que es el máximo órgano de consulta y decisión de la institución.¹⁷

En el presente trabajo no se intenta explicitar de ninguna manera que los docentes y las directivas son los únicos estamentos de quienes emana el poder, si bien es cierto y como se ha venido recalando éste circula en la institución. No obstante, los actores educativos aparentan tener claridad en lo que respecta al lugar que cada quien ocupa dentro de la estructura escolar, que a su vez, le permite y legitima determinada forma de proceder. En este sentido se reconoce que existe una organización jerárquica que le otorga a aquellos que ocupan el último eslabón actuar de determinada forma y ejercer el poder, en orden descendente le otorga al siguiente eslabón otra serie de funciones hasta llegar al último que a su vez debe reconocer la autoridad que hay por encima de él. Sin embargo, el poder no solo es descendente, también se ejerce desde la base y tiene la cualidad de circular libremente entre aquellos que se han ubicado en un mismo nivel e incluso en niveles superiores. El hecho de seguir el “Conducto Regular” frente a una falta cometida es un claro ejemplo del enunciado.

Existen espacios físicos destinados única y exclusivamente para determinados actores educativos (rectoría, coordinación, sala de profesores, salón de onces para profesores y directivos o aquello que se conoce como “área administrativa”) y lugares para el uso de los estudiantes. Sin embargo estos lugares pueden y son constantemente examinados, mientras aquellos que se considera son para el uso de directivos y docentes no pueden ser utilizados por los estudiantes. En este punto existe evidentemente una división entre los actores educativos y, respecto a ellos, una clarificación del espacio físico, social y culturalmente construido, al punto de ser no sólo reconocido si no aceptado por la comunidad escolar.

En la Institución Educativa Departamental Venecia, las formaciones aún persisten. En instituciones de otros municipios con más características de “ciudad” poco a poco las formaciones de los estudiantes han sido desplazadas, quizá gracias a que la cantidad de estudiantes unida al espacio físico disponible para ello no lo permite; pero en una

¹⁷. El Consejo Directivo de la Institución Educativa Departamental Venecia, está organizado según lo reglamentado por la normatividad existente en el Decreto 1860, de la Ley General de Educación. Está conformado por el rector; dos representantes docentes, uno de primaria y otro de secundaria; un representante de los estudiantes elegido por el Consejo de Estudiantes, un representante de los exalumnos, un representante del sector productivo y un representante de los padres de familia.

institución como la que refiere éste trabajo, con un número de estudiantes que no logra superar los 500 ésta actividad hace parte de la constancia.

Todos los lunes, antes de que inicien las clases suenan tres timbres que indican tanto a docentes como a estudiantes que deben pasar al patio central y formar las filas por grado, una de hombres y otra de mujeres, por orden de estatura y con la presencia del director de grado al frente. En un estrado se ubican la rectora, las coordinadoras y los docentes encargados de la disciplina durante esa semana. Entre tanto, los docentes directores de curso se pasean entre las filas de los estudiantes examinando el porte del uniforme, verificando que usen zapatos negros y de cordón, midiendo la altura de la falda¹⁸ para las estudiantes, que la pretina sea en la cintura, el uso de maquillaje y esmalte en las uñas, las pulseras, la altura de las medias que no debe estar por encima de la rodilla; el corte de cabello¹⁹ para los hombres, el cinturón, las medias; y tanto para hombres como para mujeres en lo que se refiere al uniforme de educación física, la sudadera debe ser de manga recta, las sudaderas estrechas o “entubadas” no son permitidas²⁰.

Entre tanto, quienes dirijan la formación tratan de algún tema en específico e invitan al cumplimiento de las normas. En algunas ocasiones si un estudiante es sorprendido en medio de la formación realizando algún acto de indisciplina, éste es llamado al frente a la observancia del resto del estudiantado. También las formaciones se suelen usar para el cumplimiento de algún “castigo pedagógico”, como por ejemplo que el estudiante o el grupo de estudiantes sancionados pasen frente a sus compañeros a leer alguna

¹⁸ Según el Manual de Convivencia, el largo de la falda para las estudiantes debe ser a la altura de la rodilla. Institución Educativa Departamental Venecia, Manual de Convivencia, 2013, Página 44.

¹⁹ Aunque la Corte Constitucional se ha pronunciado recientemente (mediante fallo de tutela, agosto de 2013) sobre el corte de cabello de los estudiantes, prohibiendo que las instituciones educativas excluyan del sistema a quienes lo lleven en contravía de las normas de la institución e instándolas para que reformen los manuales de convivencia en lo que se refiere a este aspecto (Sentencia T-098/11 Derecho al Libre Desarrollo de la Personalidad), en la Institución Educativa, aún a la entrada y salida del colegio, al interior de algunas clases, en las formaciones generales se hace el llamado a los estudiantes para que corten el cabello al estilo militar. En algunas ocasiones no se ha permitido el ingreso de los estudiantes hasta que no corten su cabello o, han sido conducidos desde la institución a alguna peluquería del municipio para hacer efectivo el corte. El Manual de Convivencia especifica: “los estudiantes del género masculino deben mantener el cabello corto, limpio y sin ninguna clase de peinados, tintes y cortes que constituyan icono de alguna cultura sub urbana”. Institución Educativa Departamental Venecia, Manual de Convivencia, 2013 Página 45.

²⁰ En algunas ocasiones, a la entrada de la institución quienes estén bajo la responsabilidad de examinar el uso del uniforme, utilizan algún instrumento (tijeras, cuchilla, aguja, hilo) ya sea para que los estudiantes dejen las botas de las sudaderas como “debe ser” o para que las niñas suelten el ruedo a sus faldas.

cartelera con una reflexión sobre el respeto, el cumplimiento, la tolerancia o algún valor contra el cual hayan cometido afrenta.

Otra oportunidad en la que el estudiantado es llamado a formar, es para las “izadas de bandera” generalmente en alguna fiesta patria, que según la costumbre deben mantenerse, haciendo el reconocimiento mediante el cántico de los himnos nacional, departamental, municipal y del colegio. Seguidamente el acto se acompaña por la lectura del acta del evento inmediatamente anterior, el juramento a la bandera y posteriormente el acto cultural.

Por otra parte pero siguiendo la misma línea, perviven entre la comunidad escolar los “desfiles” mediante los cuales se hace homenaje a la patria. Generalmente se realizan el 20 de julio o el 7 de agosto, recordando las principales batallas presentes en la historia del proceso de independencia del país y, por supuesto, rindiendo homenaje a los héroes que dirigieron aquellos procesos y enfrentamientos. Para este acto, los estudiantes son organizados en escuadrones compuestos a su vez por filas, dependiendo del número de estudiantes. Hombres y mujeres se organizan por separado, y al interior de cada escuadrón por orden de estatura, lo que quiere decir que los primeros escuadrones tanto de hombres como de mujeres son aquellos conformados por estudiantes de baja estatura hasta el último, compuesto por los estudiantes de mayor estatura.

Los estudiantes marchan al unísono de la “banda marcial”, haciendo un recorrido por las principales calles del municipio hasta el punto que se ha determinado como lugar de encuentro. Allí generalmente, hacen acompañamiento las autoridades militares (policía y ejército) y se rinde homenaje a la fiesta patria. En este punto es importante recalcar que los estudiantes son instados, desde los ensayos previos, a asumir un comportamiento disciplinado, dentro del cual su cuerpo debe adoptar una postura “elegante” referida más a un cuerpo erguido, al movimiento de los pies y de los brazos en concordancia. Al respecto Foucault (1976) afirma:

...puede decirse que la disciplina fabrica a partir de los cuerpos que controla cuatro tipos de individualidad, o más una individualidad que está dotada de cuatro características: es celular (por el juego de la distribución

espacial), es orgánica (por el cifrado de las actividades), es genética (por la acumulación del tiempo), es combinatoria (por la composición de fuerzas). Y para ello utiliza cuatro grandes técnicas: construye cuadros; prescribe maniobras; impone ejercicios; en fin, para garantizar la combinación de fuerzas dispone “tácticas”. La táctica, arte de construir, con los cuerpos localizados, las actividades codificadas y las aptitudes formadas, unos aparatos donde el producto de las fuerzas diversas se encuentra aumentado por su combinación calculada, es sin duda la forma más elevada de la práctica disciplinaria. (p. 172).

Es así como en muchas actividades inscritas en la cotidianidad escolar, las prácticas del poder a través de la disciplina se logran ejercitar involucrando sin cesar a todos y cada uno de los actores educativos. La disciplina acoge y moldea las prácticas de otras instituciones adaptándolas por completo al escenario escolar, y a pesar de que gran cantidad de éstas han sido reevaluadas y quizá desplazadas por la obligación que impone la normatividad nacional, aún en ésta institución en particular pareciera que los estudiantes formaran ejércitos.

7. SUBJETIVIDAD Y RESISTENCIA

“...saberes, poderes, pedagogías y formas de subjetivación constituyen dimensiones que se cruzan, se imbrican, y se ramifican en el interior de las instituciones educativas”. (Varela, 1995, p. 159).

En los apartados anteriores se ha intentado abordar la forma como se ejercitan las relaciones de poder-saber en el escenario escolar de la Institución Educativa Departamental Venecia. En este capítulo se pretende hacer una aproximación a dos categorías fundamentales y constitutivas del presente interés investigativo. La primera; a las formas como las relaciones de poder-saber constituyen al sujeto ya no sólo como objeto, sino desde la posibilidad de construcción de su subjetividad.

Desde la dimensión semántica la subjetividad es constituida en su uso dentro del marco conceptual que aportan las distintas ciencias, sus disciplinas y sus divisiones. No obstante es necesario recalcar que aquí la subjetividad, como categoría, se trabaja desde algunas orientaciones que ofrece el trabajo de Michel Foucault. La segunda; a las posibles prácticas de resistencia que se ejercitan en la institución, sobre todo aquellas que emanan de docentes y estudiantes.

7.1 DE LA ESCUELA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD

La institución escolar como dispositivo se convierte en el escenario en el que se construyen relaciones de todo tipo, aquí surgen relaciones afectivas que enlazan diferentes sentimientos, se crean relaciones productivas y se “aprende” a vivir en sociedad. Este espacio socialmente construido se torna tan complejo que es tan difícil a la mirada superficial entender su lógica de funcionamiento que se asemeja más a un entramado en el que se funde una relación con otra, se crea, se refuerza y se superpone, se opone, se rechaza, se obedece pero también se escapa.

Como se ha dicho antes, el poder-saber permea todas las esferas de la vida escolar y también de los escolares. El poder permite hacer de los estudiantes un objeto de conocimiento, pero este conocimiento no debe entenderse sólo en términos de la cientificidad, de si se han alcanzado o no los saberes en el marco de los referentes nacionales e internacionales que trazan los estándares curriculares, sino también un

conocimiento de lo humano, de la conducta, del pensamiento y de las acciones que puedan ejercer los miembros de esa comunidad.

Los proyectos y las acciones de la institución educativa se dirigen hacia el estudiante. Es a ese ser al que hay formar, en el marco del *Régimen de Verdad*, cuyas pautas circulan en el espacio escolar, pero no entendido desde el campo de la dominación en el que los estudiantes solo puedan soportar el poder en tanto que los domina, en donde no tienen otra opción que la de obedecer quizá sin preguntar, sin advertir, sin sospechar, ya que el poder, aunque en la escuela se reproduce y cimienta la visión jerárquica de la sociedad, está por todas partes y su ejercicio no en todos los casos es vertical, más bien funciona en red y lo interesante es que se da en-relación a y con los sujetos, es decir, adopta aquí la posibilidad de crearse a sí mismo, tanto más cuanto que en el marco de la producción y de la reproducción funciona por todas partes y al tocar de diversas maneras a los sujetos escolares, adquiere una fuerza móvil, maleable, a veces invisible, pero finalmente existente.

A través del poder-saber los individuos se objetivan, se intenta hacer de ellos los estudiantes que se supone se deben hacer a partir de todas aquellas prácticas de saberes y de disciplina que desde lo externo abordan la constitución del sujeto escolar. Ahora bien, en el interior del poder y el saber, en el punto quizá indisociable de esa relación se construye otro proceso, la *Subjetividad*. Probablemente a partir de finos ejercicios propios de la institución educativa se logra trascender el campo de la objetivación; ya no solo basta con el desarrollo de las prácticas que abordan y constituyen al sujeto desde el afuera, desde lo externo, desde lo que permite, por ejemplo, el examen como mirada que está en todas partes, que todo y a todos observa, evalúa, valora, jerarquiza, determina, incluye, excluye. Ahora, lo inmanente es hacer que el sujeto logre interiorizar aquella voz que viene del afuera y que de aquí en adelante, y de forma permanente, también provenga de su interior.

Es así como se podría llegar a decir que los estudiantes de manera individual y colectiva se constituyen, para efectos de este trabajo, en objeto y, a su vez, en sujetos de poder y saber, en tanto que la institución unida a los ideales de educación escolar produce sujetos pero también subjetividades. Pero, ¿de qué manera la Institución

Educativa Departamental Venecia, en el marco de lo que conocemos como institución de educación escolar, permite y contribuye a la formación de diversas maneras de entender y sentir el mundo y sus fenómenos? Con el trabajo adelantado quizá no se pueda ofrecer una respuesta total y convincente a este interrogante, pero el camino por el que se ha transitado, con todos sus obstáculos teóricos, epistemológicos y metodológicos, lleva a otro sinnúmero de cuestionamientos que pueden enriquecer la reflexión pedagógica y orientar o, por lo menos, incitar al análisis de los aspectos y procesos en mención.

Institución educativa, docentes, entorno, Estado, medios de comunicación, familia, pares, juegos, amistades, noviazgos y saberes son solo algunos de los ejemplos de toda aquella red de interacciones, cada una con sus propios discursos que aunque pueden ser diferentes, en el escenario escolar se entrecruzan y, a veces, por no decir nunca, ni siquiera se logra identificar cuál es ese momento del encuentro fundante pero tampoco cuál es la línea que demarca su final, su frontera, su límite. En el interior de ese entrecruce todas esas interacciones han constituido al sujeto como estudiante o al estudiante como sujeto. A primera vista, este proceso de objetivación viene del afuera, poderes y saberes en dirección única: el estudiantado. Un direccionamiento colectivo, para todos, pero también para cada uno, haciéndolos objeto de control, adoctrinamiento, conocimiento y transformación.

Bien es cierto, que la institución como dispositivo, está diseñada para acoger gran cantidad de población en edad escolar²¹ para, como se ha abordado en apartados anteriores, socializar, “enseñar”, “aprender”, disciplinar al niño, al joven, al adolescente. No obstante subyace en este punto otro elemento que se relaciona con la capacidad que tiene la escuela, con sus formas de vida, de transformar al individuo que llegó. A su salida éste no puede ser igual, además de los cambios propios que trae aparejados la edad, los estados evolutivos y psicológicos propios de los seres humanos, y que a la luz de los aportes de las ciencias biológicas y de la conducta de las personas darán

²¹ La edad escolar se organiza de acuerdo a los niveles educativos vigentes en la normatividad educativa colombiana. Así la Educación Preescolar comprende tres años de formación e inicia a los 3 años de edad. La Educación Básica Primaria comprende cinco años de formación y se inicia terminada la educación preescolar a la edad de 6 o 7 años. La Educación Básica Secundaria comprende cuatro grados, desde grado sexto a grado noveno, aproximadamente desde los 12 hasta los 15 años de edad. La Educación Media comprende los grados décimo y once con edades de 16 o 17 años. No obstante hay variaciones en las edades pues en el plano real, estudiantes de 15 años han terminado ya el grado 11 de escolaridad. Finalmente se encuentra la Educación Superior. Ministerio de Educación Nacional. (2009b). Guía número 33, Organización del Sistema Educativo.

mayor y pertinente claridad al respecto; los nuevos sujetos deberán tener otro marco conceptual y comportamental. Serán los sujetos con saberes propios de las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales, el lenguaje, la filosofía, la tecnología, la ética y la moral, entre otros. Además el comportamiento tampoco podrá ser el mismo.

El examen permite saber desde el ingreso del joven a la institución si éste es disciplinado o no, sabe o no y de acuerdo a ello se refuerza o se transforma el saber y el comportamiento. Cabe resaltar que se traen a este punto nuevamente elementos y categorías abordadas con anterioridad pero es el resultado que arroja el análisis de las relaciones de poder y saber, que si bien, para efectos de la organización del trabajo han sido desarrollados en diferentes etapas, ello no significa que la una esté delante de la otra, o que habiendo sido ya aproximadas, éstas no constituyan a su vez otro tipo de categorías, es decir, el poder, el saber, la disciplina, la subjetividad y la resistencia conforman relaciones concomitantes la una de la otra, razón por la cual se reafirma el hecho de trabajarlas como una red.

Así sucede en la Institución Educativa Departamental Venecia, desde el ingreso y permanencia del estudiante, las clases y sus planes de estudio, el Manual de Convivencia y todo lo que ella acoge funciona como un sistema mediante el cual se ejerce una especie de control social que viene a funcionar sólo si logra interiorizarse en el sujeto que se ha construido, quizá mediante la idea de gobierno y de gobernar que es según Foucault (2006) “[...] tipo de poder muy específico que se asigna como objeto la conducta de los hombres —por instrumento, los métodos que permiten conducirlos, y por blanco, la manera como se conducen, como se comportan— y [entonces] es un poder cuyo objetivo es esa conducta”. (Citado por Noguera, p. 12).

He aquí una relación indisociable de la objetivación y de la subjetivación, la práctica de gobierno permite establecer al sujeto, por medio de ella se le conoce pero también se le conduce y el momento culmine es aquel en el que el estudiante no solo es gobernado desde el afuera, sino ahora puede gobernarse, conducirse a sí mismo porque todo el proceso de construcción social está ya cimentado en su personalidad, la misma personalidad que ha ayudado a construir. Y aunque la subjetivación se

construye también en colectivo, por todo el juego de relaciones, el estudiante construye, y ésta podría ser una aproximación a una definición de subjetividad, en su interior su propia manera de ver, entender, pero también, sentir el mundo de la vida, lo que además es percibido socialmente. No obstante no hay que olvidar que ambos procesos (objetivación, subjetivación) de alguna manera son permeados por la práctica de gobierno, que en la escuela hace su aparición en tanto intenta conducir a los otros hasta el punto en el que cada quien se conduzca a sí mismo.

La institución educativa considerada como el espacio del saber es constituida por procesos de formación, pero también de producción de la subjetividad a través de prácticas sencillamente cotidianas que van dando forma al sujeto, a su manera de ver, pensar y actuar. Se vive allí un permanente proceso de transformación que toma en su centro al estudiante para convertirlo y que se convierta en lo que el “deber ser” establece y en realidad no lo es. Se podría decir, que para Foucault (1991) el proceso en el que se forma al sujeto se da mediante la objetivación que produce saber en ese sujeto, pero también de ese sujeto; además se inserta como una experiencia de sí mismo que crea saber en tanto produce un mundo de sentido y con él de formas de vida.

Es así como la incardinación de estos procesos contribuye a las construcción de subjetividades que según Santos (1998) se relacionan con

...las ideas de auto-reflectividad y de auto-responsabilidad, la materialidad de un cuerpo (real o ficticio, en el caso de la subjetividad jurídica de “las personas colectivas”), y las particularidades potencialmente infinitas que le imprimen un sello propio y único a la personalidad. (p. 291).

Ya constituidas esas formas de ver, sentir, pensar y entender el mundo tanto en lo interno como en lo externo de los estudiantes, se espera, y esto es tanto de la institución como del mismo estudiante, que las normas hayan sido interiorizadas; en este punto el estudiante ya debe tener la capacidad para dirigirse a sí mismo pero siempre en relación con aquello que le fue inculcado. Ya debe saber y poder autogobernarse no solo en lo que a la conducta y el comportamiento se refiere sino en

torno a aquellas cosas propias de la vida escolar. Así lo manifiesta una docente cuando se refiere a sus estudiantes:

Me gusta el estudiante que profundiza los temas vistos e interactúa con sus compañeros y docentes. Es hiperactivo en su conocimiento y se exige. Investiga, analiza, se cuestiona, expone sus puntos de vista y los argumenta con objetividad. Construye su propio conocimiento. Es autónomo, es líder. Cumple con sus deberes académicos. Respeta y ayuda a los demás. (A. Escobar, comunicación personal, 21 de julio de 2013).

O un docente cuando habla sobre los fines de la disciplina escolar:

Si hubiese conciencia, la conciencia supliría el hecho de impartir disciplina. O sea, para mí la conciencia es lo que nos determina a obrar pero cuando no existe todavía esa conciencia clara, y que es lógico que los estudiantes no la tengan, pues necesitan ser encaminados con unas normas bajo cierta disciplina, donde se les puede encauzar a ellos sobre lo que pueden hacer o no pueden hacer o no es tan correcto hacer, pero cuando uno ya posee conciencia, la conciencia se convierte en la norma subjetiva por ejemplo, de moralidad donde su propia conciencia es la que le están diciendo qué es bueno, qué es malo y entonces supliría, por ejemplo, un reglamento, una norma que sería la norma objetiva o moralidad. Si la persona no es consciente de lo que está haciendo o quiere hacer pues hay que recordárselo y la norma existe para eso. (G. Rodríguez, comunicación personal, 15 de julio de 2013).

El mismo docente frente a la constitución de la subjetividad afirma:

Nosotros podemos decir, por ejemplo, buscamos en los estudiantes que trabajen con autonomía pero desde mi experiencia, y desde mi punto de vista yo creo que un estudiante se va de esta institución, termina su secundaria y no aprendió la autodisciplina, a actuar con autonomía, por eso se les sigue insistiendo; yo creo que eso se da con la madurez que

nosotros vamos adquiriendo, con el paso de los años, con nuestra experiencia de vida, pero...no algo que se pueda enseñar, es algo que nosotros lo aprendemos en la medida en que nosotros vamos interiorizando una serie de experiencias y vamos interiorizando una gama de saberes, ¿sí? Que van haciendo profunda raíz en nuestro interior, yo creo que solamente cuando eso se ha dado es cuando nosotros podemos hablar de autonomía y de que nuestra conciencia dirige nuestro obrar, de lo contrario no. (G. Rodríguez, comunicación personal, 15 de julio de 2013).

Así las cosas el estudiante construye en colectivo pero también desde su individualidad su propio marco de referencia, crea un mundo de sentido en el que no solo interviene lo de afuera, pues su interior también se construye y puede dar cuenta de él y al dar cuenta de él refleja lo que ha interiorizado. Es el proceso en el que el estudiante como sujeto, parafraseando a Foucault (1991), produce modos de ser pero también de saber desde y sobre su propia experiencia, su cuerpo su alma, su pensamiento y, ello por consiguiente, lo lleva a la transformación de sí mismo.

En este sentido, en la Institución Educativa Departamental Venecia los estudiantes son instados frecuentemente a realizar prácticas que les permitan un encuentro consigo mismos, a un examen que les permita evaluar su conducta, al ejercicio de prácticas de autorreflexión relacionadas con el “cuidado de sí” que según Foucault (1999):

Es el conocimiento de sí -en un sentido socrático-platónico-, pero es también el conocimiento de ciertas reglas de conducta o de principios que son, a la par, verdades y prescripciones. Cuidarse de sí es pertrecharse de estas verdades: y ahí es donde la ética está ligada al juego de la verdad. (p. 398-397).

Esto se da principalmente durante la celebración de eucaristías (que se realizan con frecuencia en la institución), con la lectura de pasajes bíblicos y la reflexión de un sacerdote católico; en las direcciones de curso que cuentan con una guía, en la mayoría de los casos elaborada por la coordinadora de convivencia, que el docente director debe realizar sobre todo cuando de abordar temas disciplinarios con sus

estudiantes se trata; en la jornadas de convivencia que son encuentros de reflexión para cada grado en un lugar distinto a las instalaciones de la institución y cuya guía se encuentra a cargo de un seminarista.

Además cuando un estudiante comete alguna falta contra el Manual de Convivencia es llamado a la coordinación. Allí mediante el diálogo el estudiante es instado a realizar un proceso de reflexión sobre lo adecuado o inadecuado de su comportamiento, al final del cual se espera que sea el mismo estudiante quien identifique y reconozca la falta cometida, que describa detalladamente lo ocurrido hasta el punto de que sea él mismo quien reconozca que debe ser sancionado. Si la falta ha sido cometida en colectivo se cita, por separado, a cada estudiante involucrado en el suceso y se continúa con el mismo proceso; enseguida, los estudiantes son llevados individualmente a otra oficina o dejados fuera de la misma para que en el transcurso de ese tiempo puedan reflexionar sobre su actuación, luego de ser acompañados por la coordinadora y por la docente orientadora²². Esta es una práctica similar a la de la confesión que se realiza en el marco de la religión católica; en ella los estudiantes cuentan sus faltas, la manera en que fueron realizadas y las personas involucradas.

La experiencia de sí, históricamente constituida, es aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo, etc. (Larrosa, 1995, p. 270).

En el caso de que exista confusión o sencillamente no quieran confesar entonces todos los estudiantes que se han reconocido como involucrados en el hecho son llamados a “rendir descargos”, primero individualmente y después en colectivo, con la finalidad de que sus confesiones den lugar a la confusión y así se encuentren contradicciones que conduzcan a la veracidad de los hechos. En muchos de estos casos los estudiantes son instados a delatar a los compañeros. Así lo permite identificar Sebastián, estudiante de grado octavo, cuando describe el proceso que se sigue frente a una falta cometida:

²² En la Institución Educativa Departamental Venecia la docente orientadora es una persona profesional en el campo del Trabajo Social que cumple con funciones de acompañamiento a los estudiantes y sus familias, y en algunos casos aporta orientación psicológica.

Las coordinadoras primero le muestran las observaciones y le dicen: pues es que usted ya ha faltado mucho y entonces le dan consejos, si algo lo mandan para orientación, ahí la profesora lo orienta a uno y le dice que no tiene que hacer eso porque de todas formas sus padres lo están educando y acá uno viene para que lo eduquen más, y los profesores de todas formas se dan cuenta y lo siguen aconsejando para que no siga cayendo en esa mala disciplina. ¿Y si no ha sido solo usted el de la falta? las coordinadoras comienzan a preguntarle a todo el mundo y hay veces se dan cuenta pero hay veces no, y lo comienzan a interrogar a uno, ¿quién lo ayudó? porque usted no puedo hacer eso solo. Yo no los quisiera delatar porque de todas formas son los amigos de uno...cuando las cosas se van al máximo pues toca delatarlo ya que de pronto vienen los padres y eso...echarlo al agua y decir que él fue el que me ayudó y que deberían hacerle lo mismo que me hicieron a mí también... por ejemplo, primero me llaman a mí y me dicen que quién me ayudó y me mandan para el salón y mandan a llamar a los compañeros a ver que dicen y si se pueden defender o algo. (S. Álvarez, comunicación personal, 31 de octubre de 2013).

De esta forma mediante un proceso social e individual los estudiantes son encaminados hacia una práctica que les permita reflexionarse a sí mismos y bajo todo un discurso no solo incorporado sino también elaborado y reelaborado de sí mismos, conceptualizarse y auto-narrarse en dirección a otros, además de narrar también a esos otros. Así autorreflexión, auto- narración y narración se convierten en formas de examen. Examen de si y para sí mismos, pero también para los otros; examen sobre los otros para sí mismos y para otros que esperan que a partir de este proceso examinador surja la transformación casi siempre de las conductas. Sumado a ello, en el marco escolar estas técnicas, además de ser utilizadas para que los estudiantes tomen “conciencia” de sus actuaciones y consecuencias, también son utilizadas para adelantar procesos de índole sancionatorio que se suelen justificar con la confesión del estudiante tanto de su actuación como aquello que puedan narrar de la de los otros.

7.2 LAS RESISTENCIAS EN LAS FINAS HENDIDURAS DE LAS RELACIONES DE PODER

“Todo el mundo está enterado de hechos tan banales, pero el hecho de que sean banales no significa que no existan. Lo que debemos hacer con los hechos banales es descubrir qué problemas específicos y quizás originales están conectados con ellos”. (Foucault, 1985a, p. 5).

Este trabajo se ha preocupado por analizar no el poder pero sí, en cambio, las relaciones de poder que se tejen en la Institución Educativa Departamental Venecia, relaciones en las que estudiantes y docentes se convierten en sujetos configuradores pero en las que ninguno de los dos están sometidos bajo estrictas relaciones de fuerza y, bajo esa premisa, se puede considerar que en aquellos puntos más finos del entramado social escolar en el que se fundan las relaciones de poder existen una serie de prácticas que por su sutileza se suelen filtrar. Es por esto que se piensa aquí que analizar las relaciones de poder en su configuración de red permite entrever que éstas están por todas partes y que atrapan a los actores escolares en su mismo centro, a la vez que son esos actores y sus invenciones quienes las producen en la cotidianidad de la vida escolar y es precisamente este punto, el de la cotidianidad, en donde surge uno de los elementos fundamentales y que por su importancia se aborda en este espacio como categoría de análisis: la *Resistencia*.

Si bien es cierto, Foucault no dedica sus esfuerzos académicos a hacer explícita la resistencia, pero en la amplitud de su obra se permite pensar que sí brinda algunas herramientas que enriquecen la lectura de realidades escolares y de ello surge la idea de pensar que la resistencia sólo puede emerger en las relaciones de poder más no en las relaciones de dominación. Además, que la resistencia surge concomitante al poder y es del lado de esta interpretación que el presente trabajo se logra ubicar sin desconocer las posturas de otros académicos que podrían viajar también por las arenas movedizas de esta temática.

Poniendo de relieve la diferencia existente entre las relaciones de poder y las relaciones de dominación, y abordadas en el apartado anterior, se observa que la resistencia puede denominarse como aquella posibilidad que tienen los sujetos de oponerse a las prácticas de poder y que se refuerza en sus intersticios, los ubica y, a

veces, a través de ellos, se escapa, lucha, se superpone, desciende hasta las esferas más bajas del constructo social, se constriñe pero también cede. He aquí la importancia, sólo en la medida en que los sujetos tienen esa posibilidad las relaciones de poder continúan en su amplitud. En relación a ello y a la resistencia concretamente afirma Foucault:

Si es verdad que en el corazón de las relaciones de poder y como una condición permanente de su existencia hay una insubordinación y una cierta obstinación esencial de parte de los principios de la libertad, no hay entonces relación de poder sin los medios de escapatoria o fuga posibles. Cada relación de poder implica, en última instancia, en potencia, una estrategia de lucha, en las cuales las fuerzas no están superimpuestas, no pierden su naturaleza específica, no se vuelven confusas. Cada una constituye para la otra un tipo de límite permanente, un punto de posible revés. Una relación de confrontación alcanza su término, su momento final (y la victoria de uno de los dos adversarios) cuando mecanismos estables reemplazan el libre juego de reacciones antagónicas. (Foucault, 1985a, p. 20).

Además

No sería posible para las relaciones de poder existir sin los puntos de insubordinación, que por su definición, son medios de escapatoria. Cada intensificación, cada extensión de las relaciones de poder para hacer someter al insubordinado puede sólo resultar en los límites del poder. (Foucault, 1985a, p. 20).

Entender la escuela como un entramado de relaciones lleva a considerar que todos los actores escolares en el juego de sus interacciones son sujetos en cuyo interior se producen las prácticas de resistencia y aunque podría pensarse que ésta solo puede surgir de hechos concretos, colectivos, organizados y conscientes, la posibilidad de vivir la cultura escolar de la Institución Educativa Departamental Venecia permite

aventurarse académicamente en la idea de que éstas prácticas y, en algunos casos, asomos de resistencia surgen también de manera esporádica, quizá sin la mediación de todo un proceso reflexivo fielmente elaborado en términos de la cientificidad exigida o reconocida; también que puede darse de manera individual y colectiva, ya que, al ser la escuela un entramado de relaciones de poder la resistencia se convierte en una condición que se encuentra en todos y cada uno de los miembros que hacen parte de esa cultura.

7.2.1 Los directivos. Entonces, directivos, docentes y estudiantes pueden liberar también acciones de resistencia frente a las múltiples formas de despliegue del poder. Los directivos suelen resistir algunas de las acciones concretas en las que el Ministerio de Educación, representado en las Secretarías de Educación, hace presencia desde la posición del poder-saber que les permite la exigencia de un determinado número de procedimientos a seguir, a veces, logran hacerlo simplemente desde su papel mediador entre lo normativo y todo lo relacionado con la comunidad académica, comunidad configurada por las exigencias que se hacen sobre el cuerpo docente, los estándares curriculares, las medidas administrativas.

No obstante esa posibilidad no está enraizada única y exclusivamente en las acciones del directivo docente (principalmente rectores) hacia fuera, hacia lo externo (Estado), sino que también persiste frente a las relaciones de poder configuradas en el interior de su institución. Es decir, muchas veces se piensa que en la institución educativa solo el directivo docente tiene el poder y sobre él sólo las instancias que están, a su vez, por encima de él, pero el trabajo de investigación que se adelantó permitió comprender que esas relaciones están por todos lados. Por ejemplo, los docentes también logran asirse del poder de manera individual pero con mayor frecuencia en lo colectivo, incluso llegan a organizarse, a ponerse de acuerdo frente a alguna determinación de su superior, a manifestar su desacuerdo sobre algún aspecto específico, ya sea en lo concerniente a las normas, al trato personal, a las exigencias académicas; y es en este punto donde los docentes resisten al poder emanado de la instancia superior. Pero, al mismo tiempo esa instancia encabezada en la imagen del rector, y aunque represente socialmente una de las esferas del poder, también atrapa formas de resistencia frente

al poder que emana del cuerpo docente. Muchas veces esa resistencia se traduce concretamente en el hacer más visible su poder, llamados de atención, conceder o no permisos, o tener un trato privilegiado, pero también darse en la forma de persuasión, en el diálogo, en la concertación con los docentes. Así, directivos y docentes se hallan en el juego perpetuo de la medición de fuerzas, la imposición de unas relaciones sobre otras, principalmente en torno a las relaciones laborales que también agencian prácticas y matices del poder y, por consiguiente, ejercicios de resistencia.

7.2.2 Docentes. Ahora, los docentes también producen una serie de prácticas que ya no solamente resisten al poder de los directivos, sino esta vez, a aquellas directrices emanadas desde el Estado, por ejemplo, en lo que respecta a los estándares curriculares y que son de obligatorio cumplimiento. Aunque ellos ya prescriben los contenidos a orientar, los docentes acudiendo a la libertad de cátedra, al conocimiento de las necesidades de sus estudiantes y del contexto incorporan, discriminan o, por lo menos, privilegian unos sobre otros, quizás desde el poder-saber donde se encuentran, hecho que podría constituir una práctica de resistencia.

Por otro lado pero siguiendo la misma línea, los docentes también producen y ejercitan otros medios de escapatoria, ésta vez, en lo relacionado a las normas de la institución educativa. Podría darse en términos académicos o disciplinarios frente a los que los docentes no encuentran, a veces, la lógica, la coherencia, la medida, la pertinencia. Suele suceder que aunque la normatividad institucional dictamine lo que se debe hacer en horas de clase, de acompañamiento, a la asignación de calificaciones, a la ejecución de procedimientos, los docentes podrían desviar o evadir éstas directrices. Así es como al interior de los salones de clase, en lo interno de las materias o núcleos de conocimiento y en las interacciones que construyen con los estudiantes, los docentes son quienes finalmente asignan una nota, desde su criterio, hacen un llamado de atención o registran en el observador del estudiante una falta. El manual de convivencia puede ser claro en lo que se refiere al registro escrito de las faltas, pero los docentes a veces prefieren, antes de acudir a este procedimiento, hablar con los estudiantes y muchas veces llegar a compromisos, así lo permite comprender un docente cuando afirma:

Aquí existe el observador del estudiante y ese es simplemente con el ánimo de registrar de pronto ciertos hechos, y se hace necesario un registro escrito cuando uno de pronto haya utilizado con el estudiante otro método, por ejemplo, a mí me gusta hablar mucho con ellos, de convenirlos verbalmente, de hacerlos comprender el error o la falla siempre de una manera verbal pero cuando se ha insistido de esta forma y no se ha logrado nada entonces uno ya debe pasar al segundo nivel... (G. Rodríguez, comunicación personal, 15 de julio de 2013).

Otras veces, cuando desde la norma los docentes deben exigir a sus estudiantes el adecuado porte y uso del uniforme, el corte de cabello, participar o no en actividades lúdicas, culturales o deportivas. En éstos casos puede ocurrir que los docentes no estén de acuerdo con estas normas y que exigir las podría ser una afrenta a su manera de pensar. Por ejemplo, los docentes del grupo de disciplina, en la Institución Educativa Departamental Venecia²³, se ubican en la puerta de ingreso para los estudiantes, que de por sí es diferente de la de los docentes y administrativos, y revisan detalladamente a los estudiantes con el ánimo de llamar la atención a aquellos que incumplan y muchas veces, se ha hecho, devolver a los estudiantes y advertirles que no podrán ingresar a las instalaciones o a clases hasta que no cumplan con lo exigido²⁴. Pero los docentes que no están de acuerdo con esta norma y con la manera de proceder simplemente pasan por desapercibido el hecho, no llaman la atención ni mucho menos impiden el ingreso de los estudiantes. Tanto que en algunas oportunidades son esos docentes quienes, a veces de manera abierta pero en la mayoría de los casos de forma discreta, le explican a los estudiantes la normatividad actual existente para que ellos conociendo las leyes logren defender sus derechos,

²³ En este punto resulta importante analizar las funciones de los docentes del grupo de disciplina, entre las que se encuentran: controlar que los estudiantes ingresen a la institución a la hora establecida; verificar el ingreso del estudiante, el porte adecuado del uniforme, teniendo en cuenta aquellos casos donde el estudiante incurra, por circunstancia de clima y distancia; velar porque los estudiantes permanezcan en todo momento en sus lugares correspondientes: aulas, patios de descanso, laboratorios o salas de informática.

²⁴ Por ejemplo, uno de los principales llamados de atención ocurre frente al uso de las medias de las estudiantes que según el Manual de Convivencia debe ser: "media blanca debajo de la rodilla, la IEDV no autoriza el uso de la media arriba de la rodilla, tipo liguero que por constituirse icono de culturas que invitan y promueven la pederastia y la pedofilia, la prostitución y la pornografía infantil. La institución como garante de derechos de los estudiantes impide la práctica de modas o costumbres que atentan contra la integridad física y moral". Institución Educativa Departamental Venecia (2013). Manual de convivencia, p. 44.

trabajan sobre la posibilidad de presentar inconformidades de manera escrita, derechos de petición, acciones de tutela. Por ejemplo, explican que ya no se puede exigir un corte de cabello estilo militar, que la institución no puede negar el ingreso de los estudiantes a clases por no portar el uniforme, no llevar el material exigido. Muchos son los docentes que piensan que la educación no está relacionada directamente con la presentación personal de sus estudiantes y por eso sencillamente no exigen tal cosa.

Pero la norma es clara. Quizás por eso los docentes prefieren hacer resistencia, al mismo poder que se despliega sobre ellos, pero de una manera discreta, minuciosa, que logre colarse en silencio para viajar por esas esferas bajas del poder. Una resistencia que es de parte suya pero que alberga en su centro a los otros, a los estudiantes; una resistencia que disfraza otra, la de los estudiantes; una resistencia en la que se refleja otra; una resistencia que encadena otra resistencia. No obstante, esto trae aparejado otro ejercicio del poder. Docente que sea sorprendido en este juego de acciones será convenido e instado a preservar el statu quo de la institución, en la frase célebre “todos hablando el mismo idioma”.

7.2.3 Estudiantes. Uno de los principales actores del escenario escolar es el estudiante, y muchas de las relaciones de poder del entorno escolar se tejen precisamente sobre él, recordando que éstas son unas relaciones donde existe la posibilidad de que la resistencia se produzca en cualquiera de sus miembros y en las interacciones de éstos, los estudiantes también logran asirse de prácticas que manifiestan de forma explícita o implícita su desacuerdo, su oposición y lo hacen también frente a los distintos estamentos de la institución educativa, frente a los postulados de la normatividad más general, incluso de la misma sociedad.

En este sentido son muchas las manifestaciones que aluden la voz de los estudiantes pero que a veces, por hacer parte de la cultura escolar, de lo que solemos pasar por cotidianidad, sencillamente no se conceptualizan o ni siquiera se reconocen como ejercicios de oposición y resistencia, y más bien se consideran como actos de indisciplina que contradicen el deber ser, el simple y llano acto de llevar la contraria,

pero no que por el hecho de que no se realice no hagan parte de esta gama de posibilidades.

Los estudiantes, de manera premeditada o no, reflexiva o impulsivamente, asisten al escenario en el que se confronta su manera de pensar, de ver y sentir el mundo, el mismo escenario en el que se han enaltecido los procesos de objetivación y subjetivación y habiendo construido precisamente esa manera de ver, sentir y posicionarse en el mundo o frente a él, ejercitan una serie de prácticas vinculadas estrechamente con la resistencia en torno a aquello que no comprenden, con lo que no están de acuerdo, con lo que no les gusta, con lo que no comparten, con lo que los obliga a ser o lo que les impide ser.

El saber constituye uno de los fenómenos frente a los cuales los estudiantes se ubican en un lugar determinado. Es posible que si no están de acuerdo con los saberes que la institución pretende formar en ellos, o, porque no es el saber o ese tipo de saber el factor que motiva su asistencia a la institución, sencillamente demuestran desinterés, apatía y algunas veces confrontación entre saberes. El no hacer la “tarea”, no hacerla de la forma en la que se le ha indicado puede constituir no sólo un hecho superficial de pereza o de desidia, sino que podría ser un ejercicio mediante el cual se manifiesta su oposición.

De igual forma el examen, en este caso entendido como evaluación, también representa un hecho fundamental dentro de este proceso, si bien es cierto, en muchos casos se utiliza para corroborar el grado de conocimientos, su resultado puede ser la forma de expresión que encuentra el estudiante para reafirmar y demostrar su forma de pensar. Pero también en torno a él se recrea un ejercicio a través del cual se indica lo que el estudiante necesita en términos de la exigencia escolar: la nota y para ella, la “copia”, que a su vez puede ser considerada, desde la normatividad, como fraude, y que no solo se da alrededor de la evaluación sino también de trabajos y actividades, pero que evidencia una contraposición al deber ser que recalca que su ejercicio es una práctica negativa no sólo en lo que refiere a la institución sino a lo que demuestra de la persona y por ello generalmente se acude al llamado de la ética. Por eso resulta interesante analizar la siguiente afirmación de una docente:

Fraude es todo lo ilegal o alteración a una norma, si se dice trabajo por parejas y lo presentan 3, ya es alteración, no lo recibo. Si es una evaluación para contestar conceptos y está mirando los apuntes, la anulo por faltar a la norma que se le ha explicado, siempre estoy incentivando a la responsabilidad y compromiso con sus actos, si es un trabajo de opinión y presentan 2 iguales no los recibo. No acepto los fraudes para no generar malos comportamientos, más cuando los niños y los jóvenes no consideran los fraudes nada grave sino símbolo de viveza y de alguien recursivo e inteligente. (C. Silva, comunicación personal, 25 de julio de 2013).

Además, una docente comenta:

Según el manual de convivencia del colegio es una falta grave, ya que entran en juego los valores del estudiante. Si es la primera vez que el estudiante comete esta falta en mi clase, hablo con él, lo escucharía y de acuerdo a ello le daría una única oportunidad de volver a presentar la evaluación o trabajo, dejándole claro las consecuencias que trae esta actitud. Si ya tiene otras faltas simplemente sigo el conducto regular. (A. Escobar, comunicación personal, 21 de julio de 2013).

Por ejemplo, una estudiante afirma:

Yo he hecho copia en todas las materias, ¿cómo hace uno copia? Pues con los cuadernos, o muchas veces uno se escribe en las piernas o se hace señas con los compañeros: tacándose la cabeza es A, los hombros es B, el codo es C y mano es A, así uno se copia con los compañeros y pues en todas las materias he hecho copia y nunca me han descubierto... ah, pues una vez no más y me la anularon y me hicieron la anotación en el observador ¿qué le escribieron en el observador? que eso es falta de ética, porque eso es malo, además uno no aprende y es mediocre. (L. Linares, comunicación personal, 24 de octubre de 2013).

Por otro lado, los estudiantes suelen resistirse a aquellas normas que dictaminan su estética. Si la institución educativa se ampara en lo estipulado en el manual de convivencia y a través de él se asegura sobre lo que debe ser la presentación personal de los estudiantes, ellos, los estudiantes, también evaden. Quizás es éste uno de los puntos más discutidos y confrontados por directivos, docentes, estudiantes y comunidad en general. Habiendo sido la institución depositaria de lo que la sociedad reconoce como ideal, la presentación personal podría hablar por sí sola de esa persona y, tal vez, es por eso que la institución especifica lo que se puede y no se puede utilizar. Sin embargo, los estudiantes no siempre están de acuerdo y manifiestan de manera abierta su inconformismo y, aunque no lo hagan de manera verbal o escrita, encuentran la forma de eludir la norma.

El uniforme lo transforman a su gusto y a pesar de los constantes llamados de atención encuentran algún punto de quiebre. Por ejemplo, inciden la mayor cantidad de veces en procura de hartar a quienes exigen o, y esto ocurre en mayor medida, cumplir medianamente con lo exigido mientras se encuentren a la vista de docentes y directivos, pero cuando no lo estén simplemente la opción es desobedecer. Ingresan a la institución portando el uniforme pero más adelante cambian su atuendo, el pantalón de educación física lo modifican, lo tornan más angosto; de los zapatos blancos o negros a una amalgama de colores; de los tres centímetros de altura de la falda sobre la rodilla a los que la preferencia decida; de los rostros naturales a las pinceladas del maquillaje; además de los accesorios como tatuajes visibles (a veces hechos dentro de la misma institución), las expansiones de la piel y la práctica del Piercing. Al respecto una estudiante comenta:

Aquí en este colegio la jardinera es cuatro dedos arriba de la rodilla, las medias debajo de la rodilla y las sudaderas deben de ser desentubadas, pero pues es que a uno no le gusta esa moda, a uno le gusta que la jardinera un poquito más arriba, que las medias arriba, la sudadera entubada, que las pulseras, que las moñas de otros colores, los peinados, pero pues uno al principio traía la sudadera entubada y la jardinera ¿sí? Pero uno después de tantas observaciones que a uno le hacen pues uno

se arregla y le toca desentubar la sudadera y bajarle a las medias y a la jardinera. (L. Linares, comunicación personal, 24 de octubre de 2013).

Así mismo, el comportamiento se convierte en otra de las manifestaciones del desacuerdo estudiantil siempre frente a la norma instaurada. La indisciplina es concebida como parte de la normalidad de la cultura escolar y para contrarrestarla siempre habrá una nueva pauta de convivencia; no obstante, también podría constituir la voz de aquellos que no están de acuerdo con las exigencias y que no encuentran otro camino que el opuesto a la disciplina. En este sentido los actos, o por lo menos algunos de ellos, pueden ser prácticas de resistencia.

El silencio y la atención de los estudiantes, exigencia mínima en los salones de clase, se convierte en el llamado constante por parte de los docentes. Y mientras los unos hablen el otro intentará silenciar, es una cadena en la que docentes y estudiantes muchas veces miden sus fuerzas hasta el punto de ver quien grita más y por tanto quien tiene el poder. Si es cierto que el docente desde su investidura y desde el poder-saber que le otorga la posibilidad de asignar una calificación que al final del año puede ser la causa de ganar o perder, también es cierto que los estudiantes en colectivo tienen el poder. El docente eleva el tono de su voz, hace uso de la herramienta disciplinaria del observador del estudiante, plasma una calificación en su planilla de notas pero entre los estudiantes empieza a circular una voz, un papel, un ruido que tiene el poder de permitir o no el normal desarrollo de la clase prevista.

O, en el caso de que el docente superponga su saber-poder sobre los estudiantes, ellos también saben hasta donde pueden ir. Son conscientes de que pueden exasperar al docente pero que por más que lo hagan él (el docente) no podrá pasar de ese nivel y si llega a faltar a la norma a través de palabras irrespetuosas, golpes o humillación pública se encontrará con graves inconvenientes que podrían poner en peligro su estabilidad laboral y profesional. Y es este punto el que llama precisamente la atención, pues muchas veces los estudiantes no conocen o aparentan no conocer las normas de la institución pero cuando ven la posibilidad de ampararse en ellas, acuden de inmediato a la norma, lo que se convertiría en un ejercicio de resistencia que no siempre tiene que ser ilegal.

Si el docente y los directivos tienen el poder también lo tienen los estudiantes. Las clases, aunque en gran medida dependen del docente, también dependen del o de los estudiantes, pues a veces sólo se necesita de un estudiante que ponga en juego la clase para que los demás compañeros le apoyen con un comportamiento similar, o simplemente para que aquel estudiante que se salga de lo habitual interfiera en los procesos que llevan los demás estudiantes. Así mismo saben que por más indisciplina que manifiesten es muy difícil que los docentes puedan obligarlos a abandonar la clase o que por más registros de conductas inadecuadas que aparezcan referenciados en el observador del estudiante, las directivas no podrán “expulsarlos” de la institución a no ser que sea un caso de extrema gravedad que ponga en riesgo la integridad de la comunidad. Hecho que se traduce en hacer uso de la ley como un acto de resistencia, ésta vez no frente a la norma sino frente a una práctica habitual de superposición de poderes.

Ahora, entre los ejercicios de resistencia también se encuentran aquellos circunscritos al campo de lo habitual. En la Institución Educativa Departamental Venecia, por ejemplo, está prohibido dañar o alterar el “bien público” que hace referencia a aquellos artefactos como sillas, mesas, puertas, paredes, equipos tecnológicos y elementos de laboratorios, pero los estudiantes hacen caso omiso. Sus escritorios se convierten en papel cuando de plasmar sus opiniones o sus gustos se trata. Por ejemplo, hacer de la imagen de un docente o de un directivo una caricatura, dejar un mensaje en el tablero o si se quiere ir más allá, plasmar sus opiniones respecto a la actuación de profesores y directivos en las paredes más visibles de la institución educativa. Así lo manifiesta una docente cuando se le interroga acerca de la resistencia que observa en los estudiantes:

Muchas veces, hay resentimientos, mayor indisciplina, más cuando se sienten perseguidos, porque no hay igualdad en el trato con todos los estudiantes, entonces hacen graffiti, se auto agreden, atraen a otras personas a que manifiesten el inconformismo. Lo realizan bajo cuerda o abiertamente. (C. Silva, comunicación personal, 25 de julio de 2013).

Lo anterior, además de constituir un hecho de irrespeto, una falta grave a la norma, puede considerarse también como un ejercicio de resistencia, como la opción que les

queda frente al interés y la imposibilidad de decir algo abiertamente. Muchas veces esta gama de acciones pasan desapercibidas porque la costumbre de su presencia ha sido ya instalada, pero en sí mismas constituyen una serie de procesos que si fuesen analizados podrían vislumbrar los sentires y pensares de los estudiantes, quizá llegar a entender qué es lo que hay detrás de cada una de las acciones, qué los conduce a actuar de esa forma y es posible que así se logre analizar lo pertinente de determinadas normas y maneras de vivir y entender la escuela y su fin último que es la educación.

Otra de las posibles manifestaciones de la resistencia, toma un sentido más político y parte de la misma organización de los estudiantes, a veces, bajo la representación de alguno de ellos. Conociendo sus derechos y primando su manera de sentir y de pensar logran ubicar una posición frente a algún ejercicio autoritario, que en aras del poder pretenda menoscabar sus vidas escolares. La mayoría de las veces esto ocurre frente a la actuación de algún directivo o docente que haciendo uso del lugar privilegiado que ocupa trascienda las fronteras. Por ejemplo, un estudiante se refiere al trato de una docente:

Siempre busca algún pretexto, puede ser llamarle la atención a los compañeros, a veces es muy injusta con los compañeros y a veces ella piensa que está hablando de la mejor manera pero lo que hace es herirlos, o sea, ella habla de alguna manera y piensa que lo está haciendo bien y lo que hace es, lo que le digo, alejarlos porque es muy despectiva y teniendo en cuenta que es profesora de ética debería ser condescendiente. (F. Jiménez, comunicación personal, 02 de agosto de 2013).

Y Paola, estudiante de grado octavo comenta el proceso que ella y sus compañeros adelantaron frente a una problemática que aquejaba a todo el grado:

Éstas cartas fueron porque en nuestro salón también le dan clase a sabatina y lo que pasa es que cuando llegamos el lunes a hacer clase, el salón está sucio, los puestos están rayados y nadie responde y solamente nos dicen que pasemos una carta y que ahí toman decisiones, entonces

nosotros pasamos una carta a coordinación en que decíamos que nosotros no nos hacíamos responsables por los daños que hiciera sabatina y entonces recogimos firmas. De este modo le dijimos a la coordinadora y la coordinadora dijo que iba a poner aplicación en eso pero no ha dicho nada. (F. Jiménez, comunicación personal, 02 de agosto de 2013).

Y cuando se pregunta de quién ha sido la iniciativa responde:

Esa iniciativa fue de todos y de la profesora, porque siempre que llegaba los lunes este salón estaba hecho un desastre, con mucha basura, con los puestos dañados, cortados como con bisturí o tijeras, entonces pues era injusto que nosotros pagáramos por algo que no habíamos dañado... (F. Jiménez, comunicación personal, 02 de agosto de 2013).

Además:

Nosotros tuvimos una queja sobre una profesora que nos trataba mal, que si alguien se movía ya nos hacía anotación, nos hacía sacar 1, y nos decía cosas feas y eso lo hiere a uno; y la otra queja fue sobre el salón pero a ninguna de las dos tomaron decisiones, dejaron como si no hubieran dicho nada. (F. Jiménez, comunicación personal, 02 de agosto de 2013).

Pero, respecto a lo que se obtuvo:

En la primera dijeron que habláramos con ella y en la segunda por lo de sabatina, llegó la rectora y estaba muy brava porque ella dijo que había pasado un viernes por la tarde y que había visto el salón y que estaba desastroso, entonces nosotros hicimos el aseo y le tomamos fotos y nosotros fuimos y le dijimos a ella y dijo ella que no nos creía, que imposible que sabatina se tirara el salón en menos de media hora, entonces ella nos respondió de una manera como tan agresiva porque ella estaba brava. Ella no nos dijo nada más entonces nosotros nos fuimos para dejar así porque ella estaba muy brava y no dejaba hablar, no

dejaba explicar las cosas y ella tomó una decisión era por lo que ella pensaba. (F. Jiménez, comunicación personal, 02 de agosto de 2013).

Es posible entender que muchas de las razones que justifican las prácticas de resistencia de los estudiantes se dan por hechos que, desde su manera de pensar, conciben como injusticias. Así lo permite comprender un estudiante cuando comenta que la puerta de su salón de clases fue averiada y que la docente directora de grado los instó a pagar los daños:

Esa situación fue tomada por lo que en el día que se dañó la puerta, ese día no estaba presente yo y, pues por otro motivo, lo que pasó fue que por ahí dijeron que habían tirado la puerta al momento de cerrarla; yo tuve una discusión con la profesora, ella me dijo que tenía que pagar la puerta, que tenía una represalia, que yo también había estado involucrado en lo de la puerta en casos anteriores entonces que por eso, yo también tomé represalias y le dije a la profesora que era injusto que por lo que yo no había estado ese día ni nada. Bueno ella me dijo que no, que tenía represalias con eso en el observador, yo le dije a ella que pues yo no podía, primero, yo no la había dañado, segundo, ella no estaba presente y, por tercero, ya tenían a alguien quien había dañado eso entonces yo tuve una resistencia al momento de eso. Ella simplemente nos dijo que el que no pagara el daño de la puerta no nos firmaba el paz y salvo entonces a nosotros obligatoriamente nos tocó pagar, a todo el salón. (D. Cruz, comunicación personal, 17 de octubre de 2013).

A partir de lo anterior se podría pensar que todos los intentos de resistencia de los estudiantes suelen ser opacados con la imposición de poder, pero es necesario tener en cuenta que a pesar de que ello ocurra, los estudiantes generan formas diversas de resistirse a ese poder, y que no por el hecho de que al final no obtengan éxito, ello no constituya un ejercicio marcado de oposición, a veces dado a nivel individual y otras tantas a nivel colectivo.

8. CONCLUSIONES

A esta altura del recorrido, es necesario concluir. Sin embargo esa conclusión, es necesario advertirlo, no es en ningún sentido la terminación absoluta de las ideas que se han tratado de expresar, ni es el desenlace o terminación de una teoría luego de que se supone se ha demostrado; más bien, aquí corresponde a una serie de consideraciones que en un punto determinado de la investigación, invitan a explorar nuevos campos del conocimiento, dejando abierta la posibilidad para continuar su trasegar.

Ahora bien, el problema de investigación propuesto, centro del interés de la presente investigación, apuntaba a identificar, caracterizar y analizar las relaciones entre poder-saber, subjetividad y resistencia manifestadas en la Institución Educativa, haciendo uso de los supuestos teóricos que ofrece la compleja y extraordinaria obra de Michel Foucault. Frente a este punto se encontró que:

- Existe una estrecha e indisoluble relación entre el poder y el saber en el escenario escolar. Tal relación se hace evidente en las prácticas propias de la institución en las que se recalca la responsabilidad de enseñanza y aprendizaje. Aparece en su pleno ejercicio el Estado, mediante el direccionamiento de las políticas educativas; el diseño y la creación de rutas que deben conllevar a la obtención de los resultados que, a su vez, son medidos por otra institución producto de su creación: el ICFES.

Los saberes se vehiculan a través de lineamientos normativos y estandarizados a lo largo y ancho del país y sobre este plano la institución educativa debe diseñar sus mallas curriculares; los docentes, sus planes de estudio, exámenes, proyectos pedagógicos y demás actividades curriculares sobre las que debe versar su conocimiento, además que debe garantizar el resultado que se espera. Los estudiantes deben acercarse a aquellos saberes que se supone deben aprender. Pero este vínculo, aunque pareciera, no debe entenderse en forma descendente, pues como fruto de otra consideración final, se entiende que el poder-saber no se da únicamente desde las esferas superiores sino que se construye desde y en todos los niveles relacionados con

la institución educativa. Por ejemplo, los estudiantes y docentes ponen en circulación sus saberes propios, los que surgen del escenario de la cotidianidad y que aunque no estén plasmados en la normatividad científica, si lo están en el escenario de las prácticas reales en el que cobran sentido, por ejemplo, los conocimientos iniciales, los fraudes ante la norma del saber.

- Además de la relación con el saber, se encontró que el poder se relaciona de manera muy cercana con las prácticas de disciplina escolar, mediante las cuales se objetiva a los individuos a fin de lograr formar sujetos disciplinados, obedientes, concedores del deber ser. Para ello, la institución logra asirse de prácticas, que en el marco de la cotidianidad pasan por alto otros alcances, como los premios, los castigos, la sanción.

- Habiendo caracterizado la relación entre poder, el saber y la disciplina, se encontró que esta relación posibilita la construcción de otra, que en este trabajo se abordó como categoría de análisis y es la subjetividad. Aquí los procesos aparentemente externos a los sujetos escolares hacen parte de todo el proceso mediante el cual esa exterioridad logra incardinarse en todos pero sobre todo en cada uno de los sujetos hasta el punto de ser el marco de referencia a través del que los estudiantes se ubican en el mundo de la vida con sus formas de ver, sentir, pensar, comprender y actuar.

- Pero aunque éstas relaciones cumplan con su objetivo disciplinador, los estudiantes, tanto como directivos y docentes no se encuentran completamente bajo el yugo del poder, sin opción de escapatoria; ya que haciendo parte de la red del poder-saber y la subjetividad, todos los actores escolares tienen la posibilidad de resistirse, encuentran un camino de fuga y de escape a través de sutiles ejercicios que aunque al final, en la mayoría de los casos, suelen ceder ante poderes mayores, no significa que ello no constituya ejercicios de resistencia.

- Quisiera terminar aquí, con la misma idea con la que inicié este apartado: queda abierta la puerta para la construcción de nuevas disertaciones teóricas y prácticas que

ahonden en la realidad escolar, la analicen, la trasciendan, la transformen y, no menos importante, la reflexionen, a la luz del compartir ideas con las expuestas por Foucault, de apartarse críticamente de ellas; o, encontrar puentes de comunicación entre las suyas y las de otros académicos, de otros protagonistas que actúen en el escenario escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ball, S. (1997). *Presentación de Michel Foucault. En: Foucault y la educación: disciplinas y saber.* (pp. 5-12). (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Colombia, Congreso de la República, (1994). *Ley General de Educación*, Bogotá: Lito Imperio.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1980). *Microfísica del Poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.

Foucault, M. (1985a). *El Sujeto y el Poder*. En: Dreyfus, H. & Rabinow, P. Michel Foucault: Beyond Estructuralism and Hermeneutics. (2ªed.) Edición. Gómez, C. (Trad). Original (1983). *Revista Otras Quijotadas*. Volumen (2), (pp. 85-105).

Foucault, M. (1985b). *Saber y verdad*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.

Foucault, M. (1991). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

Foucault, M. (1999). *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*. En Obras esenciales III. Estética, ética y hermenéutica. Barcelona: Paidós Básica. [Versión pdf]. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/141546555/Estetica-Etica-y-Hermeneutica>

Foucault, M. (2007). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza editorial.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. [ICFES] en <http://www.icfes.gov.co/examenes/index.php>

Institución Educativa Departamental Venecia. (2013). *Manual de convivencia*.

Izquierdo, L. & Ruiz, A. (2008). *El saber y la disciplina en la relación docente - estudiantes: un ejercicio de poder*. Tesis de grado obtenido no publicado. Universidad de Cundinamarca. Fusagasugá.

Larrosa, J. (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Buenos Aires: Las Ediciones de La Piqueta.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860.

Ministerio de Educación Nacional. (2004a). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.*

Ministerio de Educación Nacional. (2004b). *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales.*

Ministerio de Educación Nacional. (2009a). Decreto 1290.

Ministerio de Educación Nacional. (2009b). *Guía 33. Organización del sistema educativo.* En <http://www.mineducacion.gov.co>

Noguera, C. (2013). *La noción de gubernamentalidad y su utilidad para pensar las prácticas pedagógicas.* En: Cátedra Doctoral, Lección 5. Bogotá: UPN. [Versión pdf]. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/8307/5539>

Parra Sandoval, R.; Parra Sandoval, F.; & Lozano, M. (2006). *Tres talleres. Hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela.* Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Ediciones Uniandes.

Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa.* En I. C. ICFES, Especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Varela, J. (1995). *Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo*. En Larrosa, J. (Ed.). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Buenos Aires: Las Ediciones de La Piqueta.

Varela, J. (1997). *Prólogo a la edición española*. En: Ball, S. *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. (pp. IX-XV). (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

ANEXOS

Anexo A. Formato de entrevista

ENTREVISTAS A DOCENTES

Lugar y fecha: _____

¿Cuál es para usted el estudiante ideal?

¿Qué tipo de estudiantes tiene usted en su institución? Ello teniendo en cuenta su rendimiento académico y disciplinario.

¿Cuáles son los indicadores que a usted le sugieren que un estudiante es bueno o no?

¿Cuáles son las características de un estudiante disciplinado?

¿Es importante que un estudiante sea disciplinado? ¿Por qué?

¿En su institución existe disciplina? Por favor descríbala

¿Por qué razón cree usted que es importante la disciplina en el colegio? ¿Qué tipo de disciplina?

¿En algún momento los estudiantes se resisten a estas formas o procedimientos disciplinarios?, ¿cómo?, ¿cuándo?

¿Qué diferencia hay entre la autoridad de un profesor y la autoridad de un directivo docente? ¿Cuáles diferencias encuentra más importantes?

¿Cuál es el rendimiento académico de sus estudiantes?

¿Cómo hace usted las evaluaciones?

¿Qué es para usted un fraude en una evaluación o en la entrega de trabajos? ¿Qué suele hacer lo usted frente a ese tipo de situaciones?

¿Cree usted que el ejercicio de autoridad por parte de docentes y directivos en las instituciones educativas ha tenido transformaciones? ¿Cómo se evidencian esos cambios?

Fuente: Autor

Anexo B. Formato análisis entrevista

ENTREVISTA No:	
FECHA:	
DURACIÓN: HORA DE INICIO: HORA DE TERMINACIÓN:	
CONTEXTO DEL EVENTO:	
PARTICIPANTES: DOCENTE INVESTIGADORA NOMBRE DEL DOCENTE ENTREVISTADO:	
CONTENIDO	CATEGORÍA DE ANÁLISIS

Fuente: Autor

Anexo C. Análisis notas de campo

NOTA DE CAMPO No: GRADO			
FECHA:			
HORA DE INICIO: HORA DE TERMINACIÓN:			
CONTEXTO DEL EVENTO:			
PARTICIPANTES: Doc: DOCENTES: Est: ESTUDIANTES Dir: DIRECTIVOS Otros			
<i>Participantes</i>	NIVEL DESCRIPTIVO	NIVEL INTERPRETATIVO (CATEGORÍA DE ANÁLISIS)	CONCLUSIONES (NIVEL PERSONAL)

Fuente: Autor