

Cómo citar el artículo

Barragán Castrillón, B. (2016). Políticas educativas y escolarización: subjetividades alternas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 48, 171-182

Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/767/1293>

Políticas educativas y escolarización: subjetividades alternas*

Educational Policies and Schooling: Alternate Subjectivities

Politiques éducatives et scolarisation: subjectivités alternes

Bernardo Barragán Castrillón

Licenciado en Filosofía y Letras
Magíster en Pedagogía
Candidato a Doctor en Educación
Profesor de la Universidad de Antioquia, Facultad de Artes y Educación
Director del Departamento de Artes Visuales
Miembro del grupo de Investigación HPPC. A1 Colciencias.
bernardo.barragan@udea.edu.co

Recibido: 29 de septiembre de 2015

Evaluado: 1 de abril de 2016

Aprobado: 8 de abril de 2016

Tipo de artículo: Artículo de reflexión resultado de investigación

* Este trabajo es producto del proyecto de investigación "Escolarización, subjetivación y conocimiento: estudio crítico de las reformas educativas en Colombia", financiado por el CODI (Comité de Investigaciones de la Universidad de Antioquia, 8700-1017) e iniciado en junio de 2012 y concluido en diciembre de 2014. Hace parte de la línea de investigación en políticas educativas del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (HPPC). Participaron en él los estudiantes en formación María Sofía González, Luis Guillermo Gómez, Felipe Muñoz y Juan Carlos Gil. La co-investigadora fue la profesora Melissa Giraldo y, el autor del presente artículo, profesor Bernardo Barragán Castrillón, fue el investigador principal.



Resumen

La escolarización, como un fenómeno de la modernidad renovada, plantea que "la forma escuela" construye subjetividades, convirtiéndose en un mecanismo que regula y controla el conocimiento y lo pone a circular como algo que se produce y se consume, lo que modifica a los sujetos en esa relación extensa y compleja entre saber y poder.

Así, las políticas educativas producen unos dispositivos asociados a la sociedad del conocimiento que hacen que formas instrumentalizadas vayan generando unas "subjetividades alternas", a través de una relación con el conocimiento completamente novedosa en nuestras sociedades. Se trata de que ahora el sujeto (en este caso el maestro) no se relaciona con el conocimiento como sujeto de saber pedagógico, sino que la relación con el conocimiento depende de formas simbólicas asociadas a la producción, al consumo y al empleo productivo.

Palabras clave

Aprendizaje, Enseñanza, Escolarización, Maestro, Subjetividades alternas.

Abstract

Schooling, as a phenomenon of the renewed modernity, pose the statement that "the form school" construct subjectivities, becoming into a mechanism that regulates and controls the knowledge and put it into circulation as something that is produced and consumed, and this results in modifications of the individuals within that wide and complex relation between knowledge and power.

Thus the educational policies deliver some devices associated to the society of knowledge that cause

that instrumentalized forms cause gradually some "alternate subjectivities", through a relation to knowledge that is completely new in our societies. Thus, individuals (in this case the teachers) are not related to knowledge as pedagogical-wisdom individuals, but their relation to knowledge depends on symbolic forms associated to production, consumption and productive employment.

Keywords

Learning, Teaching, Schooling, Teacher, Alternate subjectivities.

Résumé

La scolarisation, comme un phénomène de la modernité renouvelée, propose que « la forme école » construit subjectivités, en se transformant dans un mécanisme qui règle et contrôle la connaissance et le mettre en circulation comme quelque chose qui est produit et consommé, ce qui modifie aux individus dans la relation long et complexe entre savoir et pouvoir.

Par conséquent, les politiques éducatives produisent dispositifs liés à la société de la connaissance qui favorisent que formes instrumentalisées produisent quelques « subjectivités alternes », à travers d'une relation avec la connaissance qui est complètement nouvelle dans notre société. Tout est au sujet de que maintenant l'individu (dans ce cas le professeur) n'est pas lié à la connaissance comme individu de savoir pédagogique mais que son relation avec la connaissance depends de formes symboliques liés à la production, la consommation et l'emploi productif.

Mots-clés

Apprentissage, Enseignement, Scolarisation, Professeur, Subjetivités alternes.

A manera de introducción: políticas educativas

Entendemos las políticas educativas como acciones sobre las acciones de unos sujetos, unas instituciones o unos saberes; sin embargo, estas acciones no son necesariamente acciones físicas sino acciones de lenguaje, esto es, juegos del lenguaje donde hablar el lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida (Wittgenstein, 1988, p. 25). En este sentido, queremos llevar a cabo un análisis de las políticas en el marco de lo educativo, para pensarlas e intentar mirar cómo ocurre la relación entre el conocimiento y el poder a través de las reglas y métodos de la razón misma; esto es, en un acto de gubernamentalidad producido sobre el maestro (Popkewitz, 1994, p. 52).

De hecho, las políticas educativas desde el punto de vista de su análisis han tenido en nuestro país dos referentes: uno es el análisis contestario que propone cómo estas constituyen una estrategia de poder tradicional, es decir, una línea impositiva que se mueve de arriba hacia abajo y que es necesario resistir a partir de la denuncia de todos aquellos elementos que convierten a la educación y, por supuesto al maestro, en parte de la maquinaria destinada a materializar las políticas educativas. Este punto de vista accede a cierto determinismo que de una u otra forma termina direccionando el rumbo de la educación y, con ella, del maestro.

El segundo tipo de análisis se hace a partir de la relación teoría-práctica que de hecho tendría como consecuencia las políticas educativas mismas, las cuales parecen estar encaminadas a resolver las tensiones de esa relación en la educación. Estos análisis intentan mirar de qué manera las políticas educativas constituyen una práctica que tiene como referente una teoría allende de lo que esto podría producir en la educación. De tal manera, alegan que lo que importa es la manera como las políticas educativas entran en la educación y la transforman dejando de lado a los sujetos que las encarnan, despolitizando este proceso.

Lo que producen estos análisis es una objetivación de la educación, convirtiéndola en materia de estudio para ponerla a funcionar en el campo de la eficacia y la eficiencia más allá de los sujetos allí implicados. Esta desantropologización de la educación se llena de sospechas en tanto asume el proceso educativo como una maquinaria pura y al maestro como un simple instrumento.

En la perspectiva de este trabajo (se propone una tercera vía de análisis), se plantea cómo ha sido posible que las políticas educativas produzcan acciones sobre las acciones que terminan modificando los sujetos, produciendo un entramado que transforma al maestro. Lo que quiero mostrar es que las políticas educativas no son solamente el discurso de las agencias educativas, ni tampoco la respuesta a sus análisis, sino acciones sobre las acciones que modifican los sujetos y vuelven positivo su funcionamiento.

Para este análisis, señalo cuál es la perspectiva de comprensión respecto a la escolarización, luego muestro el ámbito de instrumentalización en que es puesto el maestro en el Estado evaluador y, por último y a manera de conclusión, tomando la enseñanza y el aprendizaje como un campo de relaciones entre los sujetos, las instituciones y los saberes, pero especialmente en relación con la profesión del maestro, describo cómo la subjetividad de este se modifica en relación con las políticas educativas como subjetividades alternas.

La escolarización¹

¹ La escolarización es un fenómeno que ha ido generando una serie de sujetos que sirven al funcionamiento positivo de las políticas educativas. En la historia de la escolarización esos sujetos han sido nombrados de muchas maneras, a saber: inspector de instrucción, inspector educativo, supervisor educativo, profesor, maestro, docente, alumno y estudiante. Aquí nos enfocamos en ese sujeto al que, de una manera más especial, transforman las políticas educativas: el maestro.

Los estudios sobre la escolarización en Colombia y en Latinoamérica han tenido tres grandes líneas de trabajo. La primera de ellas es la que he denominado la línea estadística. Esta línea de trabajo analiza cronológica y evolutivamente los avances que ha tenido la escolarización en Colombia desde la perspectiva del número de individuos escolarizados por años o por décadas, a partir de la noción de cobertura, la cual ha tomado mucha fuerza a la hora de trazar las políticas educativas y de mostrar los indicadores de la calidad en educación, teniendo como referente de fondo lo que algunos han llamado la profesión docente.

He denominado línea política la segunda línea. Esta plantea que la escolarización es la condición y el indicador del progreso de la sociedad y asocia la cobertura a los procesos de emancipación, partiendo del presupuesto de que, a mayor escolarización, más posibilidades de emancipación de un pueblo y de progreso social de los individuos. En esta línea de análisis, el maestro se convierte en la condición de esos procesos de desarrollo social, poniendo en su profesión casi que todas las oportunidades de cambio, especialmente económico, de una nación.

Hay una tercera línea que denomino historicista. Esta plantea una historia evolucionista de la escolarización que periodiza, a partir de los distintos gobiernos, de sus políticas educativas y de la manera como han incrementado la inversión en educación, la cobertura, la infraestructura y cómo estos elementos han incidido en la calidad de la educación en Colombia.²

Propongo aquí una cuarta vía de análisis que relaciona políticas educativas, escolarización y subjetividades. En esta perspectiva, la escolarización por la vía de las políticas educativas produce formas de acción sobre los individuos, esto es, actos de gobierno como sistemas de orden, apropiación y exclusión (Popkewitz, 1997, p.93), generando un flujo de acciones en el discurso que ha ido modificando la relación que, en la escuela, el maestro tiene con la verdad, consigo mismo, como sujeto de conocimiento, y con los demás, como sujeto de poder y de control.

Desde el punto de vista institucional, la escolarización, como un acto de regulación, busca llevar al maestro, mediante una serie de estímulos y de ventajas, hacia una determinada manera de pensar y de conducirse que, convertida en hábito, en instinto, en pasión, se apodera de él y lo domina contra su conveniencia. Esta conducción se lleva a cabo mediante prácticas de subjetivación y tecnologías de verdad que operan como una maquinaria que produce a la vez unos tipos de sujeto y unas formas de verdad; por ejemplo, el maestro como un entrenador que prepara a los estudiantes para las pruebas o como un agente de control de los aprendizajes.

Lo crucial de esta regulación es la relación de esta con el conocimiento que producen las políticas educativas, cuyo fenómeno puede denominarse prácticas de subjetivación. Este problema resulta interesante porque es un asunto que no deja

² En esta perspectiva véanse los trabajos de Echeverri, J. (2008). La historia de la escuela a la luz de las estrategias liberales de gobierno. *Revista textos*, 6 (12), 36-50; y de Franco, M. & Florencia, P. (2007). La historia reciente en la escuela, nuevas preguntas y algunas respuestas. *Novedades Educativas*, 19 (202) 52-63.

de ser recurrente y que no deja de aparecer de una y otra forma en la historia de la educación y, por supuesto, en la escuela en todos sus niveles. La recurrencia de la relación histórica entre conocimiento y educación constituye un elemento importante para poder ver cómo opera esa relación en la formación o transformación del maestro y de su profesión.

La escolarización como acto de regulación está íntimamente relacionada con el afán de hacer objetivo el conocimiento, en el sentido en que lo han entendido las formas del capitalismo actual (Cuesta, 2009, p.21) en la escuela. Objetivo aquí tiene un significado múltiple porque en esta objetividad están involucrados aspectos de tipo social, económico, pedagógico, educativo e incluso político; esto significa que la objetividad del conocimiento no se juega solo en el ámbito de su cientificidad, sino en el ámbito de las demás fuerzas que intervienen; igualmente, la objetividad está en el ámbito de la generalización o globalización del conocimiento, de sus formas de construcción, de sus formas de transmisión, de sus formas de apropiación, de sus formas de enseñanza, de sus formas de aprendizaje, de sus formas de uso e, incluso, de su validez cultural, es decir, en el campo de una subjetivación positiva del maestro.

De hecho, en los últimos documentos que intentan estructurar una política pública en educación³, especialmente alrededor de la formación de maestros, se define al maestro bajo seis grandes dimensiones, a saber: 1) formación previa al servicio, 2) selección, 3) retención y promoción, 4) evaluación para el mejoramiento continuo, 5) formación en servicio y 6) remuneración, todos estos aspectos están referidos al aprendizaje como condición de calidad y, a su vez, estos aprendizajes dependen de los resultados en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales que hoy se hacen en todo el sector educativo, tanto para los maestros como para los estudiantes (pruebas de ingreso a la carrera docente, pruebas de ascenso en el escalafón, pruebas de evaluación de los maestros en servicio, Pruebas Saber ICFES, Pruebas Saber Pro y pruebas PISA), de tal manera que la calidad de los maestros depende fundamentalmente de su capacidad para entrenar a los estudiantes para las pruebas y por esa vía mejorar los resultados, lo que trae como consecuencia una instrumentalización efectiva de la práctica docente. Así lo plantea el Informe COMPARTIR (2004):

La apuesta del proyecto que aquí se presenta es que Colombia está lista para fortalecer las políticas que hacen énfasis en la calidad educativa. El progreso en materia de cantidad educativa es innegable: las tasas de cobertura son casi universales en primaria y secundaria, y son relativamente altas en la media (aunque persisten disparidades de acceso entre diferentes grupos socioeconómicos, étnicos y geográficos). Asimismo, dada la coyuntura demográfica actual —en la cual la proporción de la población colombiana en edad productiva es relativamente alta— existe una oportunidad única para maximizar la rentabilidad económica y social de las inversiones en capital humano (CEPAL, 2008). Así, teniendo como telón de fondo el

³ Ver Informe Compartir. Tras la excelencia docente (2014), Bogotá; y Lineamientos para la calidad de las licenciaturas. MEN (2014), Bogotá.

progreso económico nacional, consideramos que éste es un momento oportuno para darle prioridad a políticas centradas en la calidad educativa. (p.14)

Lo que realmente problematiza “la escolarización”, como acto de regulación, es el maestro que, bajo esta imagen, se modifica hacia una racionalidad de lo que tiene que ser enseñado y aprendido por la vía de la razón objetiva e, incluso, por la práctica objetiva. Se trata de explorar la escolarización para comprender la educación y, por supuesto al maestro, desde otra perspectiva, para problematizar el conocimiento que se enseña en las escuelas y que atraviesa toda la sociedad, pensada hoy como sociedad educadora o sociedad del conocimiento o sociedad pedagogizada.

La pregunta por la relación entre conocimiento y escuela podría plantearse como la pregunta por ¿qué nos hace (ser) sujetos de la educación hoy? De inmediato esta pregunta interroga por el deber ser de la escuela que impone la razón objetiva, por su papel en la sociedad, por el papel del maestro y por cómo debería ser y cómo debería formarse,⁴ por cómo aprender o cómo enseñar o qué aprender o qué enseñar como actos de gubernamentalidad.

De hecho, es posible plantear que la pregunta por la escolarización en la educación se ha construido a partir de un error: creer que el conocimiento es tal cuando es conocimiento objetivo, enseñado por un sujeto objetivo y aprendido por un sujeto objetivo. Es necesario aclarar, sin embargo, que no existe ninguna pretensión aquí de invalidar el conocimiento o de decir que este no sirve, sino, por el contrario, mostrar su funcionamiento como una maquinaria de producción de subjetividades alternas. Por esto las preguntas de la educación hoy, respecto al conocimiento, son fundamentalmente ¿cómo hacemos para que el conocimiento sea eficaz y eficiente?, ¿cómo hacer para que los estudiantes mejoren sus conocimientos?, ¿cómo debe transmitir el maestro los conocimientos?, ¿cómo se construye el conocimiento?, ¿cómo puede producir conocimiento el maestro a partir de su práctica?, ¿cómo puede el conocimiento emancipar la escuela?, ¿cómo se vuelve práctico el conocimiento teórico? (relación teoría práctica), ¿cómo hacemos del conocimiento una experiencia práctica?, ¿cómo conducir a los estudiantes hacia el conocimiento objetivo? Es decir, la escuela se ha gubernamentalizado bajo una poderosa tecnología de la mente.

El problema es que la educación ha elaborado una relación con el conocimiento que produce un tipo de maestro, es decir, la educación ha naturalizado el conocimiento y lo ha convertido en un artificio, en un uso de su voluntad. De tal

176

⁴ Los lineamientos preliminares para la formación de maestros, publicados como documento de discusión por parte del MEN, el 25 de abril de este año, plantean de hecho unas competencias para la formación de maestros que van desde enseñar hasta evaluar y, cuando se refiere a esta última, señala: “**evaluar**: competencia para reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y de plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo. Esta competencia implica, entre otros elementos: conocer diversas alternativas para evaluar, comprender el impacto de la evaluación en el mejoramiento de los procesos educativos, comprender la relevancia de la autorregulación en los sujetos de la educación”. (p. 8)

manera la escuela requiere de una serie de “juegos” para poner en funcionamiento el conocimiento que la sociedad a su vez inventa, es decir:

La reforma de la educación es concebida a partir del trabajo de un conjunto de especialistas –*intelligentsia* técnica en el sentido de Gouldner– que interpretan las características que se derivan de un proyecto político general, así como de las directrices que reciben sobre el mismo. De igual forma, interpretan las tendencias generales de la educación, y dan una visión sobre la situación actual del sistema educativo –una perspectiva diagnóstica- y sobre los cambios que requiere para su mejor funcionamiento. Con estos elementos se conforman las líneas generales de una reforma educativa, dejando a los directores y docentes del sistema la tarea de apropiarse de la misma, y también la responsabilidad de instrumentarla. (Díaz, 2001, p. 33)

En este sentido, es posible plantear que existen algunas características que definen claramente el campo de la escolarización en el presente, a saber: a) una serie de instituciones y de expertos, planes y programas estatales que tienen por objeto la producción de una sociedad escolarizada, incluso más allá de la escuela tradicional; b) la preeminencia de una racionalidad que propone que todo puede ser enseñado y aprendido en unos tiempos y en unos espacios definidos física o virtualmente; c) la producción de dispositivos de control sobre la población para la producción de subjetividades competentes (Martínez & Orozco, 2010, p.113). Por supuesto que estas no actúan de manera aislada, sino que constituyen un dispositivo múltiple en el que se relacionan instituciones, saberes y sujetos para producir una racionalidad asociada a una positividad en la que se aumenta, en las sociedades, la fuerza productiva, mientras se constriñe la fuerza política.

177

El Estado evaluador y el maestro: las intrigas

Hoy la educación de masas es un fenómeno consolidado y parece imposible concebir nuestra sociedad sin él. Este efecto naturalizador comenzó a consolidarse a partir de la primera mitad del siglo XX desde una característica esencial que, en términos generales, se ha llamado escolarización. Según Martínez (2004, p.27), la escolarización fue la estrategia por la cual el Estado apostó para su consolidación regulatoria y significó para los sistemas educativos de Latinoamérica su expansión en sentido horizontal y vertical, lo que implicó que, entre los años cincuenta y setenta del siglo pasado, crecieran y se diversificaran formas relacionadas con la intención de llevar a todos los ciudadanos a la escuela.

Los aparatos educativos instrumentaron estrategias para su expansión, “controlando y gestionando desde los propios estados garantes la provisión de recursos económicos que, desde la década de los sesenta, se incrementaron en forma significativa” (p. 53). La masificación se convirtió en la estrategia que posibilitó el acceso y la permanencia en la escuela, lo que significó para las políticas

el lugar de la inclusión de las poblaciones hasta entonces marginadas. Como consecuencia, la inversión pública giró alrededor de un discurso educativo incluyente y prometedor del progreso y la movilidad social, lo que permitió el crecimiento y la expansión de los sistemas educativos.

En esta perspectiva, "El cometido principal del Estado, al actuar como comprador en vez de proveedor, consiste en ejercer una función evaluadora. Al evaluar el desempeño de las entidades proveedoras, el Estado puede influir indirectamente en el suministro y modular su 'calidad'" (Elliot, 2002, p.4).

Este concepto de calidad plantea una condición importante como es el agenciamiento, es decir, todas las acciones encaminadas a controlar y regular, a través de la evaluación de los maestros, de los estudiantes y de las instituciones, los procesos educativos con miras a mantener la eficiencia y la eficacia como condiciones de la calidad. El agenciamiento constituye un elemento importante para explicar el ámbito de la regulación que producen las reformas en la subjetividad del maestro, en tanto este se vuelve un agente de la calidad, entendida, por ejemplo, como calidad de los aprendizajes que el maestro tiene que controlar y producir a la vez.

Lo que se produce desde el Estado evaluador es una especie de "regulación mediada". Lo que significa que el Estado entrega los recursos a particulares, que incluso pueden ser las mismas instituciones educativas que actúan como tales, para que estos los administren. Lo que hace el Estado es generar una serie de acciones evaluadoras con el fin de garantizar la eficiencia y la eficacia de los recursos que ahora el Estado no administra sino que vigila mediante el proceso de evaluación.

En suma, el Estado evaluador ha generado una excesiva valoración de la gestión por parte del maestro, entendida como la condición de la calidad y de las transformaciones que se producen en la institución escolar e incluso en los sujetos, es decir, la gestión se ha convertido en el lugar desde donde se leen todos los alcances de la educación a partir de la relación entre las políticas y el agenciamiento educativo a través de incentivos que generan un fuerte sistema de inclusión y de exclusión que va configurando, a su vez, una especie de ordenamiento funcional entre lo que es de calidad y lo que no es. Este ordenamiento produce formas de competición por los recursos y por reconocimientos simbólicos que hacen que la medida estadística se convierta en la condición de lo que es la institución y la educación misma.

Lo que hace el Estado evaluador es producir un maestro que ahora se llama docente y, tal como lo plantea Quiceno (2010), " el docente es signo y no símbolo, es práctica y no obra, es hacer y no escritura, es experiencia económica y no experiencia moral. Su rostro y su rastro lo encontramos en el trabajo y en la figura del trabajador. Nace de la industria, por eso se puede fabricar, producir y reproducir" (p. 57), es decir, lo que tenemos es un maestro que, como un profesional, está en el campo de las disciplinas y es alguien capaz de organizar cosas que terminen en

un aprendizaje. El lugar donde se sitúa es el mundo como un detalle y la población y todo debe ser tratado como objeto, como algo posible de ser conocido (p. 76). De tal manera, "el formador como profesional es aquel que debe conocer la población de donde proviene y lo define" (p.80).

Subjetividades alternas⁵

Como lo planteó Foucault (2000), entendemos estas como prácticas de subjetividad que postulan que la verdad no se da al sujeto como un mero acto de conocimiento que esté fundado en él y que, a su vez, este lo legitime en relación con una estructura. De esta manera, en una subjetividad alterna es preciso que "el sujeto se modifique, se desplace, se convierta, en cierto sentido en algo distinto a sí mismo para tener derecho y acceso a la verdad. La verdad sólo es dada al sujeto a un precio que pone en juego el ser mismo de éste. Puesto que el sujeto, tal como es, no es capaz de verdad" (p.33).

Es en esta perspectiva que el conocimiento se plantea al maestro, en las sociedades escolarizadas, como un lugar en el que hay que estar a pesar de sí mismo, como una negación de su condición de sujeto político mediante la afirmación de su condición de sujeto de producción económica. De esta manera, la escolarización produce obediencia en el maestro en tanto impone, usando formas eficientes de interiorización y de ciertas racionalidades relacionadas con el cuerpo, con el tiempo, con el espacio, una racionalidad instrumental en la que opera como un agente de la eficiencia y la eficacia.

De esta manera, en la escolarización, como una condición cultural de la verdad, es posible ver formas producidas por la escuela que podemos denominar "subjetividades alternas", entendidas como mecanismos de aplicación y procedimientos de organización, para efectuar en lo cotidiano de la escuela prácticas sobre los sujetos, asociadas especialmente a su relación con la verdad. Estas subjetividades tienen una doble condición: en primer lugar, tienen un carácter positivo en tanto producen un sujeto (el docente) en el que la fuerza productiva económica es llevada al límite, mientras la fuerza política es constreñida cada vez más y, en segundo lugar, la posibilidad de una condición táctica en la que la resistencia aparece en el sujeto (el maestro) como una forma no localizada donde este se fuga y se resiste a ser visible, controlable, localizable en su totalidad, es decir:

Por el contrario llamo "táctica" a un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto como una frontera que distinga al otro como una totalidad visible. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Se insinúa fragmentariamente, sin tomarlo en su totalidad, sin poder mantenerlo a distancia. No dispone de una base donde capitalizar sus ventajas, preparar sus expansiones y asegurar una independencia en

⁵ Esta categoría de análisis explora, a partir del concepto de subjetivación positiva, entendida como el aumento de la fuerza de producción y la restricción de la fuerza política, bajo qué condiciones es puesto el sujeto en ese juego de la producción, aun a pesar de su propia condición.

relación con las circunstancias. Lo propio es una victoria del lugar sobre el tiempo. Al contrario, debido a su no lugar, la táctica depende del tiempo, atenta a “coger al vuelo” las posibilidades de provecho. Lo que gana no lo conserva. Necesita constantemente jugar con los acontecimientos para hacer de ellos “ocasiones”. Sin cesar, el débil debe sacar provecho de fuerzas que le resultan ajenas. (Certeau, 2007, p.L)

Esta es la pretensión y el desafío de una genealogía de los modos de subjetivación: volver a pensar las posibilidades del presente después de haber suficiente distancia para preguntar... ¿Cómo el maestro ha sido establecido, en diferentes momentos y en diferentes contextos institucionales, como un objeto de conocimiento posible, deseable o incluso indispensable? ¿Cómo la experiencia escolar ha sido organizada a través de ciertos esquemas? ¿Cómo estos esquemas han sido definidos, valorizados, recomendados, impuestos?

Conclusión: dispositivos de subjetividades alternas

La enseñanza: primer dispositivo alterno

En las sociedades escolarizadas, la enseñanza constituye un dispositivo que en la educación también ha sido objetivado y que es necesario interrogar a partir de la pregunta por el sujeto maestro. Esto significa que la enseñanza se ha naturalizado como una condición necesaria del sujeto propio de las sociedades escolarizadas, es decir, del momento en que se admitió que lo que puede dar acceso a la verdad, las condiciones por las cuales el sujeto puede llegar a ella, es la producción, el rendimiento económico.

De esta manera, la enseñanza se ha convertido en una forma de subjetivación positiva en la que el maestro (ahora docente) tiene que navegar como un sujeto de poder, esto es alguien que sujeta, y un sujeto que es podido, alguien sujetado. Esta condición alterna en relación con la enseñanza hace que el maestro decida sobre la enseñanza a partir de caminos ya decididos, definidos en gran parte en las políticas educativas, en los sistemas de evaluación, en las pruebas estandarizadas, en las recurrentes demandas de la sociedad que pide su responsabilidad sobre el presente y futuro de los estudiantes.

Es una lógica donde la enseñanza queda atrapada en el enorme arsenal de dispositivos de visibilización que las sociedades escolarizadas han producido y, con ella, el maestro, que incluso se niega a sí mismo y se niega la alternancia de la táctica para poder mantenerse en el lugar que las sociedades le ofrecen.

Mi tesis es que la enseñanza, como parte del fenómeno de la escolarización, se ha convertido en un acto de regulación del conocimiento y en ese sentido de los sujetos. En consecuencia, lo que ha producido es una nueva objetivación del maestro (una alternancia), del estudiante e incluso de la escuela.

En posible ver en la enseñanza y en el salón, como el lugar específico escogido para esta práctica, una relación entre la disposición arquitectónica y la disposición del tiempo, con las voces del maestro, con los materiales utilizados, con las instrucciones impartidas, con la disposición para los ejercicios de aprendizaje, una analogía con los sistemas o métodos pedagógicos seguidos y la regulación como orden y exclusión que produce sobre los sujetos.

Una mirada general del conjunto de trabajos relacionados con esta problemática⁶ muestra claramente una relación entre los usos del espacio escolar, la organización de las instituciones educativas y los métodos de enseñanza empleados en dos aspectos caracterizados por Viñao (2001, p.48): uno, que él denomina de índole mecánica, que depende más de una racionalidad en la disposición y los espacios y tiempos escolares, y del curriculum, que del profesor que los pone en práctica; y otro, que él denomina de índole orgánica, que mantiene su fuerza más en la atención y la adaptación a las condiciones que genera la enseñanza que en la mecanización de esta como efecto de la regulación racional.

En consecuencia, la enseñanza es un acto de gubernamentalidad y produce subjetividades alternas en tanto muestra una serie de relaciones productivas de sujetos entre las instituciones, los conceptos, las prácticas y las distribuciones estratégicas relacionadas con el tiempo y el espacio como ejercicio de poder.

El aprendizaje: segundo dispositivo alterno

El aprendizaje constituye la gran condición de las sociedades de conocimiento y de las sociedades escolarizadas como acto de orden, exclusión y regulación, y paulatinamente ha ido asociando, para efectos de este funcionamiento, prácticas y discursos relacionados con la autonomía, la autorregulación, la innovación, la eficiencia, la eficacia y la evaluación constante; de tal manera, forma un campo de producción positiva especialmente necesario para el funcionamiento de la escolarización.

El aprendizaje es la condición de cualquier proceso educativo hoy y determina las condiciones en que este se produce regulándolo, normalizándolo a través de una infinidad de elementos que no solo son psicológicos sino también económicos, sociales, políticos; que producen modelos de razonamiento, percepción e interpretación asociados a la construcción de competencias específicas.

Como biopoder tiene que ver con la vida y regula la vida al punto que se vuelve necesario para esta. Esta regulación se produce a partir de los límites conceptuales, ideológicos, sociales, dietéticos, éticos y económicos que se le imponen al maestro hoy. De tal manera que para estar en la verdad o para tener "palabra" hay que

⁶Véanse Laspalas Pérez (1993). *La "reinención" de la escuela. Cinco estudios sobre la enseñanza elemental durante la edad moderna*, Pamplona: EUNSA; Stefan Hopman (1991). "El movimiento de la enseñanza mutua y el desarrollo de la administración curricular. Enfoque comparado", *Revista de Educación*, 295, 291-316; y Hamilton, D. (2003). Notas desde aquí y ahora. Sobre los inicios de la escolarización moderna 188-205. *Historia cultural y educación, ensayos críticos sobre conocimiento y educación*. Thomas Popkewitz (Compilador), Pomares.

aprender la verdad que a través de la escolarización se ha inventado. Por ejemplo, el aprendizaje de los saberes escolares está mediado por una serie de dispositivos que aseguran que estos se aprendan en el sentido que la sociedad los necesita, por esto se crean las didácticas, las metodologías, los modelos, los proyectos y las teorías pedagógicas, con el fin de que el aprendizaje sea objetivo, esto es, productivo y regulado a la vez (Pinau, 2001, p.49).

Ahora, no quiere decir esto que el aprendizaje haya excluido al sujeto, por el contrario, lo encadena a sus propios laberintos y lo hace jugar como parte fundamental de su funcionamiento. En consecuencia, el aprendizaje produce un sujeto incapaz para la intriga. Surge entonces una pregunta: ¿qué ha hecho que toda la educación comience a girar en torno al aprendizaje como una obligación de verdad? O como diría Viñao: "...aquello que quiere transmitirse, enseñarse a aprender ha de estar más o menos delimitado, acotado, pero también ordenado y secuenciado" (2001, p. 152).

Referencias

- Certeau, D. (2007). *La invención de lo cotidiano: 1 Artes de hacer*. México. d.f: Universidad Iberoamericana: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente .
- COMPARTIR, F. (2014). *Tras la excelencia docente*. Bogotá: Fundación Compartir.
- Cuesta, R. (2009). *Felices y escolarizados: crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Díaz, A. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 41 .
- Elliot, J. (2002). La reforma educativa en el Estado evaluador. *Perspectivas*, Vol XXXII , 1-20.
- Foucault, M. (2000). *La hermenéutica del sujeto*. México, D.f: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América latina*. Bogotá: Antrophos-Andrés Bello.
- Martínez, A. & Orozco. (2010). Políticas de escolarización en tiempos de multitud. *Educación y pedagogía*, 105-119.
- Pinau, P. (2001). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. B. Aires: Paidós.
- Popkewitz, T. (1994). política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista Educación*, 305, 50-62.
- Popkewitz.T. (1997). la profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: algunas notas comparativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89-109.
- Quiceno, H. (2010). *El maestro, el docente y el formador*. Bogotá: Magisterio.
- Viñao, A. (2001). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas y cuestiones. En M.E. Aguirre, *Rostros Históricos de la educación* (140-165). México. D.F: CESU-UNAM-FCE.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investiagciones filosóficas*. México-D.F: UNAM-CRÍTICA