

**DISPOSITIVO PEDAGÓGICO Y ESCUELA PÚBLICA POR VENIR**

**DIEGO HERNANDO CARRERO PARDO**

**Trabajo de grado para optar al título de Magister en Filosofía**

**Dirigido por:**

**Adolfo Chaparro Amaya**

Doctor en Filosofía Universidad de Paris VIII

**UNIVERSIDAD DEL ROSARIO  
ESCUELA DE CIENCIAS HUMANAS  
MAESTRÍA EN FILOSOFÍA  
BOGOTÁ 2017**

## TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	3
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1 .....	7
Juego de Dependencias y saber pedagógico como formación discursiva .....	4
A. Dependencias intra e interdiscursivas del saber pedagógico.....	10
- <i>Saber pedagógico</i> .....	14
- <i>Sujeto Maestro</i> .....	17
- <i>Umbral de diferenciación en el saber pedagógico</i> .....	17
B. Dependencias extradiscursivas: paso del saber a las prácticas.....	19
C. Exterioridad de la escuela pública.....	23
D. Del juego de dependencias al dispositivo pedagógico.....	27
CAPÍTULO 2 .....	32
El afuera del dispositivo pedagógico y la escuela pública por venir.....	32
A. El afuera del dispositivo pedagógico: influjo de las relaciones económicas .....	37
- <i>Competencias ciudadanas y su relación con el capital humano</i> .....	42
- <i>Multiculturalismo y capital social</i> .....	44
B. Entorno tecnocomunicacional como afuera del dispositivo pedagógico.....	48
- <i>Debilitamiento del poder simbólico de la Escuela</i> .....	50
- <i>Nuevas relaciones espacio-temporales</i> .....	54
C. Afuera y naturaleza como intersección.....	57
- <i>Naturaleza a nivel planetario</i> .....	57
- <i>Cuerpo y diferencia sexual</i> .....	61
CONCLUSIÓN GENERAL.....	65
La escuela pública por venir y los procesos de subjetivación.....	65
BIBLIOGRAFÍA .....	71

## **RESUMEN:**

Este texto aborda los procesos de subjetivación en la escuela pública por venir. Para tal fin, utiliza las consideraciones metodológicas de Michel Foucault sobre el juego de dependencias en los que se inscribe una formación discursiva como el saber pedagógico en la historia reciente, identificando un umbral de diferenciación en dicho saber que lo lleva a una nueva configuración epistémica abierta en el presente. De acuerdo a estos hallazgos, principalmente sobre los sujetos que confluyen en la escuela pública, se propone el concepto de dispositivo pedagógico en relación al afuera y los procesos de subjetivación. A modo de señalar los pliegues de subjetivación de ese afuera, en el sentido de Gilles Deleuze, caracterizado aquí por las relaciones económicas, el entorno tecnocomunicacional y la naturaleza como intersección de los dos anteriores, se esclarece el vínculo de la tercera vía/voz de la autorreferencialidad, indicado por Felix Guattari, con la escuela pública por venir.

## **Palabras clave:**

Juego de dependencias discursivas, saber pedagógico, dispositivo pedagógico, el afuera, subjetividad procesual y escuela pública por venir

## **ABSTRACT:**

This text approach the processes of subjectivation at public school to come. For this aim use methodological considerations of Michel Foucault about the dependence games in which inscribe in the discursive formation as the pedagogical knowledge in the recent history, identifying a threshold of differentiation in that knowledge that will carry to a new epistemic configuration opened in the present. According to these findings, mainly about the persons that join at the public school, it is proposed the concept of pedagogical mechanism in relationship to the outside y and the subjectivation processes. By the way pointing out the foldings of subjectivation of this outside, in the Gilles Deleuze meaning distinguished here by the economic relationships, the techno-communicational environment and nature as intersection from the two previous, it clarifies the linkage of the third way/voice of the self-referentiality, indicated by Felix Guattari with the public school to come.

## **Key words:**

Discursive dependence game, pedagogical knowledge, pedagogical mechanism, the outside, processual subjectivity and public school to come.

## INTRODUCCIÓN

Este texto aborda los procesos de subjetivación que confluyen en la escuela a partir de un modo de hacer filosofía que permita el tratamiento de problemas propios de la sociedad contemporánea y la posición del sujeto dentro de los mismos, que en este caso son delimitados en el contexto colombiano al ámbito educativo. Para tal fin, se abordan las modificaciones que se han dado en el saber pedagógico como formación discursiva desde su emergencia en el país a finales de los años 70's. El propósito es analizar el juego de dependencias en que se inscribe este tipo de formación discursiva desde los planteamientos de Michel Foucault. Sin embargo, en lugar de abordar largos periodos de tiempo, se pretende inscribir los enunciados en una cierta ontología del presente, entendida como “una actitud, como un *ethos*, como una vida filosófica en la que la crítica de lo que somos es, simultáneamente, un análisis histórico de los límites que nos son impuestos y experimento de la posibilidad de rebasar esos límites” (Foucault, 2003b: 56).

En el primer capítulo, la idea es desentrañar los procesos de subjetivación de la escuela pública y sus transformaciones allí sufridas en relación con cambios propios de la historia reciente, especialmente con la irrupción de la Constitución de 1991 y la Ley general de educación de 1994, a partir de las cuales se identifica una nueva configuración epistémica, desde que el Grupo historia de la práctica pedagógica (GHPP) inicia el proyecto de revalorizar el saber pedagógico a través de su reconstrucción histórica, hasta que al interior del mismo se privilegia la práctica, tanto en el ámbito político de la función del maestro como en la trasmisión del conocimiento y en la redefinición de los sujetos involucrados en la relación pedagógica.

Esta nueva configuración del saber que se desprende de la práctica, adquiere sentido cuando se coloca la mirada en la exterioridad de la escuela. De ahí que el proyecto pedagógico del Consejo Regional indígena del Cauca (CRIC) sirva como antecedente en el reconocimiento de la subjetividad política y de un saber pedagógico comprometido con los valores de las culturas donde se despliega. Del mismo modo, los intentos por constituir a la pedagogía como saber práctico pueden identificarse en los planteamientos del Grupo Carlo

Federici, especialmente en el intento de Antanas Mockus y su grupo de trabajo por fundamentar a la pedagogía como competencia comunicativa, haciéndose necesario reconocer las fronteras de la escuela y su exterioridad.

El segundo capítulo busca profundizar en los procesos de subjetivación actuales que confluyen en la escuela, teniendo en cuenta los hallazgos del análisis del juego de dependencias a través del concepto de dispositivo pedagógico que ahora enfoca la escuela pública como un espacio 'entre', esto es, expuesta a multiplicidad de exterioridades que la atraviesan, y enfrentada a procesos de subjetivación que la desbordan y al mismo tiempo la modifican.

El concepto de dispositivo pedagógico, normalmente inscrito en el interior de la escuela pública, es abordado desde la óptica del *afuera*. Es importante, al respecto, la lectura que Gilles Deleuze hace del afuera con relación al dispositivo y el pliegue de subjetivación. Hechas estas aclaraciones se identifica el afuera como aquello que no tiene su acontecer desde lo propio de la escuela, pero que se pliega allí a través de prácticas y estrategias que configuran el espacio escolar y los modos de subjetivación. A partir de esta mirada se proponen como elementos de orden global de ese afuera: (i) las relaciones económicas, (ii) el entorno tecnocomunicacional y (iii) la naturaleza, que sin ser los únicos sí son considerados como los más determinantes. Si bien estos elementos también pueden ser vistos desde la perspectiva de la gubernamentalidad neoliberal analizada por Foucault como internos al dispositivo pedagógico, en cuanto hacen parte de estrategias de 'conducción de la conducta', en este trabajo se opta por tratar los procesos de subjetivación del dispositivo pedagógico desde las tres vías/voces propuestas por Felix Guattari para analizar el conjunto de los procesos de subjetivación en la actualidad: de poder, de conocimiento y de autorreferencialidad. Así, la hipótesis de la segunda parte es que, a través de la escuela las subjetividades procesuales de la tercera vía/voz (autorreferencial) incorporan las otras dos vías voces (de poder y conocimiento), transformando el saber pedagógico y su relación con las fuerzas del afuera en función de los sujetos que confluyen en la escuela.

En consecuencia, los sujetos que confluyen en la escuela no sólo son objeto del dispositivo pedagógico, sino que se encuentran en una relación de interferencia del adentro y el afuera que genera cambios en sí mismos y en el orden institucional, a través del pliegue interior de las fuerzas y los factores que allí se entrecruzan, en una dinámica que consideramos marca el rumbo de *la escuela pública por venir*.

Considerar las relaciones económicas, el entorno comunicacional y la naturaleza como parte del afuera del dispositivo responde al reto de describir esos procesos de subjetivación en términos de autorreferencialidad en tres momentos. En el primero, se utilizan los aportes de la filosofía y otras disciplinas en torno a las relaciones económicas definidas desde el *homo aeconomicus* (Foucault) y la tensión entre la generación de capital humano y capital social. En segundo lugar, se muestra el debilitamiento del poder simbólico del maestro y las modificaciones en las relaciones espacio-temporales de los sujetos en el nuevo entorno tecnocomunicacional. Por último, se identifica a la naturaleza como un tercer *afuera*, intersectado a los dos anteriores, y que produce nuevos saberes y nuevas subjetividades en torno a la preocupación por el medio ambiente y por el propio cuerpo sexuado de los sujetos. La conclusión, es que estos procesos de subjetivación son indisociables de la configuración de la escuela pública por venir.

## CAPÍTULO 1

### **Juego de Dependencias y saber pedagógico como formación discursiva**

El interés por abordar lo que sucede con el saber pedagógico, en tanto formación discursiva en Colombia, surge como un modo de identificar las relaciones de saber/poder en las que se dan procesos de subjetivación de la escuela pública. Optar por un análisis del juego de dependencias, en el que se hace posible la existencia de un saber pedagógico y sus modificaciones, deja entrever lo que ocurre con los sujetos y con la misma organización de la escuela. Desde esta línea, es importante identificar las rupturas y permanencias del saber pedagógico, desde que surge la inquietud por su constitución a finales de los años 70's hasta la actualidad. Esta delimitación temporal, tan cercana a nosotros, busca reconocer los límites y posibilidades no sólo de una formación discursiva de este tipo, sino de los sujetos que se encuentran en una relación pedagógica dentro de la escuela en el presente.

Para clarificar en qué consiste la consideración del juego de dependencias en relación a las formaciones discursivas, es necesario decir que dicha iniciativa parte de algunas aclaraciones que Michel Foucault realizó sobre su proceder metodológico en respuesta a una pregunta hecha por los lectores de la revista "*Esprit*" en 1968. La duda en cuestión remite a la imposibilidad de la intervención política progresista en medio de los análisis por él realizados, caracterizados por introducir la opresión del sistema y la discontinuidad en la historia del pensamiento. En su respuesta, Foucault considera que sus estudios buscaban identificar las transformaciones dadas en juegos de dependencia intra e interdiscursivos, a la vez que reconoce un tipo de dependencias exteriores al discurso denominadas como extradiscursivas, que se constituirán en el elemento político que, aparentemente, estaba faltando en su análisis. El texto que recoge las aclaraciones hechas por el autor se titula "*La función política del intelectual: respuesta a una cuestión*" y se encuentra en *Saber y verdad* (Foucault, 1985).

En efecto, para poder iniciar este análisis sobre el saber pedagógico es importante señalar la relación de este tipo de dependencias *intra*, *inter* y *extradiscursivas* con algunas consideraciones generales sobre la arqueología y la genealogía, entendidas como métodos desarrollados por el propio Michel Foucault. Lo primero que hay que decir es que, aunque la arqueología esté dirigida a las relaciones discursivas en el ámbito del saber, y la genealogía a las no discursivas en el del poder, éstas no se oponen sino que se acercan a la historia sin referir el análisis de las formaciones de saber o de las relaciones de poder a una instancia fundadora del sujeto. Dicho de otra manera, el sujeto se halla inscrito en el juego incesante de las relaciones de saber-poder entendidas como un *apriori* histórico del presente del cual se ocupa cada análisis específico.

En *La arqueología del saber* (Foucault, 2002a), el interés principal del filósofo francés es desarrollar una historia de las condiciones de posibilidad del saber. El análisis no busca reconstruir el progreso de un saber determinado por sus alcances de objetividad; más bien, quiere captar las regularidades discursivas que permiten identificar “lo decible”, lo que en una época histórica puede ser enunciable. De allí que el concepto de *episteme* defina el campo de análisis de la arqueología al ser la caracterización de lo decible en una época determinada<sup>1</sup>. Así pues, es la especificidad de cada *formación discursiva* lo que deja ver el carácter contingente de los distintos saberes y las posibilidades de transformación. En el caso del saber pedagógico, se puede encontrar cierta unidad discursiva a partir de la búsqueda de un objeto que le sea propio; aparte del desentrañamiento del conjunto de enunciados que le correspondan, así como del modo de relacionarse con otras disciplinas cercanas a la educación. De allí que sea importante evaluar los elementos que articulan una formación discursiva en sus dependencias *intra* e *interdiscursivas*, identificando si conforman una regularidad situada históricamente.

No obstante, las regularidades discursivas propias del tratamiento arqueológico no son independientes de elementos no discursivos, los cuales permiten ampliar el lugar que

---

<sup>1</sup> Foucault (1968) en su trabajo arqueológico sobre las ciencias humanas consignado en *Las palabras y las cosas*, identifica tres tipos de *episteme*: renacentista basada en la semejanza, clásica en la representación y moderna en la historia (finitud) mostrando que las ciencias humanas tienen su nacimiento en esta última, y que antes de ella el hombre como objeto discursivo era inexistente.

ocupan los discursos en su vinculación con las relaciones de poder propias del análisis genealógico. En el abordaje genealógico, Foucault (2000) optó por encontrar las conexiones del saber con las relaciones de poder en términos de estrategias y tácticas. En virtud de lo anterior, deben tenerse en cuenta las precisiones presentadas sobre el referido método en un curso en el *College de France (1975-1976)*, que se caracterizan por identificar los mecanismos específicos de poder, su emergencia histórica y la ruptura con la suposición de que el poder se encuentra localizado o centralizado en un ente específico. El poder no se detenta sino que se define por relaciones de fuerza. Saber y poder son, entonces, dos componentes inseparables en la medida en que se encuentran en una relación de dependencia de carácter extradiscursivo, que adquiere su propio matiz de acuerdo a un conjunto de estrategias que se entrecruzan. Conforme a lo dicho, en las relaciones extradiscursivas se encuentran los elementos no discursivos que vinculan la formación del saber pedagógico a un conjunto de estrategias que permiten su decibilidad y funcionamiento.

A partir de estas características generales de la arqueología y genealogía, nos proponemos llevar la relación saber/poder al *juego de dependencias* entre las relaciones discursivas y no discursivas que constituyen el saber pedagógico. Tal juego planteado por Foucault (1985) se da en tres tipos de relación: las dependencias intradiscursivas existentes entre los objetos, las operaciones y los conceptos dentro de una misma formación de saber; las dependencias interdiscursivas existentes entre formaciones discursivas diferentes y la correlación que se da entre ellas; y las dependencias extradiscursivas existentes entre las transformaciones discursivas y las que se producen fuera del discurso.

Esquemáticamente hablando, se puede afirmar que los elementos arqueológicos se encuentran en la relaciones intra e interdiscursivas, mientras que los elementos genealógicos se encuentran en las relaciones extradiscursivas. Esa interferencia del adentro y el afuera del discurso no sólo permitirá dar cuenta de la formación de un saber pedagógico desde su proliferación a finales de los años 70's, sino también de rupturas, permanencias y modificaciones del mismo dadas a partir de cambios relevantes en la historia reciente de la escuela en Colombia.

## A. Dependencias intra e interdiscursivas del saber pedagógico

Antes de tratar la formación discursiva del saber pedagógico desde el juego de dependencias, vale la pena enunciar los proyectos e iniciativas que surgen desde la proliferación de estudios que se relacionan directa o indirectamente con este tipo de saber a partir de su emergencia a finales de los 70's. Por lo cual cabe señalar algunos de los más importantes:<sup>2</sup>

- El Grupo historia de la práctica pedagógica (GHPP) (Universidad del Valle, Universidad Nacional de Colombia y Universidad Pedagógica Nacional).
- El Centro de estudios e investigación docente (CEID), En la elaboración y edición de la revista Educación y cultura.
- Ong's como el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) y Centro de promoción ecuménica y social (CEPECS).
- Proyecto educativo del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).
- Grupo de Investigación de la Universidad Nacional 'Carlo Federici'.

Estas iniciativas se fueron consolidando durante la historia reciente, generando un interés por la relevancia de la pedagogía y la escuela. Entre ellas, resalta la del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP de aquí en adelante) el cual, desde 1979, comienza a desarrollar la noción de *saber pedagógico*. Si bien la pedagogía en el país no era considerada como una disciplina científica, su objetivo es el de dar un *status* epistemológico a la misma frente a las ciencias de la educación. A su vez, se propone reconocer la labor reflexiva e intelectual del maestro de escuela que tiene en la constitución del saber pedagógico un lugar para su propia decibilidad. En consecuencia, el GHPP emprende la tarea de la reconstrucción de la historicidad de la práctica pedagógica, identificando en el plano discursivo la ausencia de un saber pedagógico debido a la

---

<sup>2</sup> Para mayor ampliación de estos medios de difusión de las investigaciones en educación y pedagogía que surgieron con el movimiento pedagógico ver Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.24, p. 102 –113, dez. 2006 - ISSN: 1676-2584

preeminencia de las ciencias de la educación, que funcionaban como una *tecnología educativa* desde las directrices del Estado<sup>3</sup>.

En palabras de Olga Lucía Zuluaga, precursora del GHPP, “las ciencias de la educación adoptan el carácter de ciencia experimental y el modelo de la cientificidad, lo cual hace que el concepto de educación restrinja el significado y el concepto de campo de enseñanza, recorta su posibilidad de relación con otros conceptos, lo cual es definido como enrarecimiento” (2011: 22). El *enrarecimiento* del saber pedagógico hace que éste quede excluido de lo que sería su verdadero accionar práctico y discursivo, al estar objetivado en una función meramente operacional<sup>4</sup>. Esta condición operativa se da a partir de las prescripciones dadas por las ciencias de la educación a la acción pedagógica instaladas en las directrices estatales, limitando lo que es la reflexividad propia del maestro de escuela, quien a pesar de ser el sujeto directamente involucrado en la relación pedagógica, se encuentra en medio de distintos influjos o enganches que involucran la incidencia de las ciencias de la educación en las prácticas que acaecen en el ámbito escolar. De este modo, el “enganche Estado-escuela se instala en la sociología de la educación, la relación maestro-alumno en la psicología educativa, y la relación escuela-maestro en la administración educativa” (2011: 27).

El hecho de que un *corpus* discursivo como el de las ciencias de la educación sea el que más peso tenga sobre lo que ocurre en la escuela obedece a su objetualización, en donde nada de lo que allí ocurre tiene su propia voz y posibilidades de autodeterminación. Entonces, la propia organización y fines que orientan las relaciones entre los sujetos allí inmersos es demarcada por un tipo de *tecnología educativa*, unida a otros saberes con

---

<sup>3</sup> Por lo cual el proyecto del GHPP nace bajo la consigna de historizar la práctica pedagógica en pos de su conformación como saber: “La recuperación de la práctica pedagógica debe apoyarse ante todo en trabajos históricos que permitan, por una parte, establecer el estatuto epistemológico de la Pedagogía y por otra, las condiciones en que se le apropia como saber” (Zuluaga, 1999: 16). Sobre este punto, gran parte del *corpus* foucaultiano de la *arqueología del saber* se ha visto empleado como fundamento epistemológico de la pedagogía. El lector puede ahondar en el tema consultando: Zuluaga, 1999: 27-43.

<sup>4</sup> Es interesante considerar lo que Foucault denominó principios de enrarecimiento en mor de la voluntad de verdad y las formaciones discursivas. Éstos hacen parte de un juego negativo que trastoca los discursos y que no da lugar a una liberación de algo que estuviera desdibujado por discursos prevalentes; no siendo posible encontrar “por debajo de ellos, más allá de ellos (...) un gran discurso ilimitado (...) que tendríamos por tarea levantar restituyéndoles finalmente el habla” (1992: 44). No obstante, aquí se identifica el *enrarecimiento* como el efecto que produce un conjunto de saberes sobre otros a los que se les restringe su posibilidad de decibilidad.

objetos disciplinares que simplemente anexan problemáticas parciales de lo que ocurre en el ámbito educativo y, sin embargo, es desde estas formas del saber que se enuncia y anuncia lo que debe ser la educación en tanto a su forma de organización, medición de sus alcances e incidencia en la misma relación pedagógica al interior del aula.

Reconocidas las posibilidades de establecer un *corpus de saber* propiamente pedagógico, se inaugura la inquietud de caracterizar su discursividad, especialmente en la búsqueda de un *objeto* de conocimiento que involucre lo que quedaba por fuera de la mirada operacional y que era ajeno a la mirada de las ciencias de la educación. En este sentido, podemos afirmar que, desde el juego de dependencias intradiscursivas, se establecieron criterios que permitieran dar lugar al saber pedagógico, buscando que este saber tuviera un mejor posicionamiento en relación con las ciencias de la educación mediante la posibilidad de otorgarle un campo autónomo. Se sitúa así la mirada en la *enseñanza*, la cual salvaguarda a las prácticas de la mera reproducción objetualizada por los parámetros dados desde la tecnología educativa sustentada en las ciencias de la educación. La *enseñanza* se convierte así en el concepto que articula toda la formación intradiscursiva del saber pedagógico, buscando un campo propio frente a las limitaciones de enunciación producidas por dependencias interdiscursivas, en donde sólo eran reconocidas aquellas ciencias que adoptaban un modelo de científicidad ajeno a lo que podría ser un saber propiamente pedagógico.

El concepto de *enseñanza* como eje central del saber pedagógico, presenta una gran movilidad y posibilidades de reflexividad, en tanto puede deducirse de distintas disciplinas (saberes específicos en posición de ser enseñados mediante una didáctica acorde a sus características epistemológicas) haciendo que la práctica de la enseñanza no se quede sólo en el componente operativo, sino que vaya más allá, en pos de la articulación de teoría y práctica. Al otorgarle al saber pedagógico su propio dominio, a partir de un concepto como lo es el anteriormente señalado, claramente diferenciado del concepto de educación, se logra permitir al saber pedagógico la posibilidad de ser una disciplina no cerrada en sí misma; aparte de permitirse *reconceptualizar*, desde sus propios dominios, los aportes de

otros saberes disciplinares<sup>5</sup>. Producto de lo dicho, se tiene que la enseñanza tendría la capacidad de conectarse con otros saberes y, especialmente, con la interioridad de la cultura<sup>6</sup>. Al quedar delimitado el dominio de la pedagogía, se gana en la adquisición de un campo propio para la producción intelectual del maestro, más allá de la pura actividad reproductiva, generando una constante tensión entre la subordinación a la que se ve sometida por la tecnología educativa y su propia decibilidad. Así, el campo pedagógico es el lugar que desde la reflexividad y la reconceptualización puede contrarrestar al campo intelectual de la educación, centrado en el carácter disciplinar de las distintas ciencias objeto de la enseñanza.

Conforme a lo expuesto, la inquietud por el saber pedagógico surge al identificarse la necesidad de un saber con un objeto propio como lo es la enseñanza, que se resista a la instrumentalización de la acción pedagógica (específicamente la tecnología educativa de los años setenta), adquiriendo así su materialidad en la escuela hacia una subjetividad reflexiva del maestro sobre su quehacer que va más allá de la pura reproductividad. Así las cosas, intentaremos establecer las continuidades/discontinuidades, así como las posibles rupturas en el saber pedagógico y la reflexividad asignada al sujeto maestro para establecer el tipo de modificaciones dado en el juego de dependencias intra e interdiscursivo, identificando el umbral de diferenciación dado entre el intento por dar un *status disciplinar* diferenciado a la pedagogía y los cambios relevantes de la historia reciente sobre esta formación discursiva.

---

<sup>5</sup> Así, el GHPP desarrolla un concepto de disciplina de carácter más flexible y en comunicación con otros saberes: "(...) todos estos trabajos requieren el reconocimiento como disciplina, lo que no significa establecer límites a la manera de un cerco. Debemos considerar que los conceptos no conocen fronteras epistemológicas, ellos se relacionan de una teoría a otra adquiriendo en cada una un significado peculiar y un modo diferente de inserción en el conjunto de conceptos que conforman una disciplina" (Zuluaga, 2011: 31).

<sup>6</sup> Sobre la relación del saber pedagógico con respecto a las diferentes culturas, Zuluaga afirma: "La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura" (2011: 36). Esta relación entre saber pedagógico y multiculturalismo se va haciendo mucho más compleja y toma un rumbo distinto con el reconocimiento de la pluralidad del país a partir de la Constitución de 1991 y la autonomía de los Proyectos educativos garantizada por la ley general de educación de 1994.

## *Saber pedagógico: rupturas y continuidades*

Al respecto del saber pedagógico centrado en un concepto como el de la *enseñanza* (con el objeto de ser un saber práctico orientado a los estudiantes), empezaremos diciendo que éste ha logrado su propia especificidad como saber de las prácticas al interior de la escuela, cuya influencia se ha dirigido hacia tres espacios que han delimitado su decibilidad, a partir de los cambios producidos por la ley general de educación de 1994 en “el currículo como horizonte y camino intencionado, la metodología y la didáctica como vivencia, la evaluación como toma de conciencia y espacio de mejoramiento continuo” (MEN, 2013b: 32). Cada uno de estos espacios se han constituido en el lugar de despliegue de los estudios pedagógicos en dependencia a otros saberes, ya sean los destinados a enseñar o los que permiten trazar horizontes estratégicos para la aprehensión de los mismos y el desarrollo de competencias; en tanto búsqueda de actitudes, aptitudes y prácticas en relación al conocimiento, sus usos y modos de actuar conforme a las dinámicas de la sociedad.

El currículo, a diferencia del manual y el texto escolar,<sup>7</sup> se caracteriza por estar abierto al contexto de su aplicación. Incluye toda la planeación y determinación del entorno al que se enfrenta; asimismo, establece los conocimientos que se deben alcanzar en cada nivel por parte de los estudiantes, regulando así la práctica pedagógica a partir de su flexibilización. El currículo funciona como la opción que debe partir de cada institución escolar para delimitar sus contenidos, su modelo pedagógico y horizonte institucional. A pesar de ser regulado por la ley general de educación y surgir a partir de la misma, aquel brinda un margen de autonomía en donde se trazan las condiciones, objetivos, saberes a enseñar y tipos de prácticas que direccionan el interior de la escuela. Siempre en relación con los fines de la educación establecidos en la misma ley desde 1994, dicho currículo da lugar a un tipo de apropiación de las comunidades educativas objeto de las prácticas allí estipuladas, teniéndose así otra relación claramente diferenciada de la mera reproducción y transmisión de conocimientos a través de la autonomía curricular<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Guías de carácter más reproductivo con las que se direccionaba las prácticas en la escuela antes de la constitución de un saber pedagógico que incluyera la reflexividad del maestro como sujeto de enunciación.

<sup>8</sup> Ver artículo 77 de la ley 115 de 1994.

Los límites de decibilidad del saber pedagógico desbordan la construcción curricular, al estar abiertos al conjunto de condiciones que hacen parte del entorno. Por tal razón, el lugar en dónde las investigaciones relacionadas con el saber pedagógico han tenido mayor influencia y difusión es en el de la didáctica de los saberes, como una forma de revalorar el papel de la escuela en tanto lugar en donde se enseñan el conjunto de conocimientos de las ciencias, frente al influjo de la informatización de la sociedad producida por las nuevas tecnologías<sup>9</sup>.

Conforme a lo anteriormente señalado, la didáctica de los saberes marca otra ruptura: se necesita de un maestro que sea más que un transmisor de conocimientos. Éste debe generar competencias acordes a los requerimientos de cada uno de los saberes a enseñar, para lo que requiere ser un investigador al interior de su saber, así como también de las formas de acceder e interiorizar el conocimiento por parte de los estudiantes. La necesidad tanto de pensar las didácticas apropiadas para los saberes específicos, como la de reconocer que la escuela ya no es el lugar privilegiado de la circulación de la información y del conocimiento, hacen que en medio de esa dispersión se den los procesos de subjetivación de un *maestro-investigador*<sup>10</sup>. Aquí se puede observar cómo la reflexividad del maestro deviene en la necesidad de involucrar la investigación a la constitución de un saber pedagógico en constante cambio, y que está en contraposición al maestro que es poseedor “absoluto” del conocimiento.

En otras palabras, la posición del maestro al interior de una formación discursiva como el saber pedagógico demanda de éste la constante innovación, claramente diferenciada del lugar de exclusividad en la transmisión de conocimientos. La característica de esta relación entre maestro y saber pedagógico se encuentra en la constante indagación que el primero hace sobre lo que sucede en la escuela, y en la conformación de un saber que permita

---

<sup>9</sup> La ampliación de la circulación de la información a partir de las tecnologías pone en cuestión el papel de la escuela y de sus componentes: maestro y saber pedagógico este es uno de los elementos de ruptura con respecto a los intentos de darle un *status disciplinar* al saber pedagógico que tuvo sus desarrollos durante la década de los 80's en donde estos procesos eran hasta ese entonces incipientes.

<sup>10</sup> Esto se visibiliza en la amplia oferta en postgrados referente a didácticas en diferentes saberes, basta con ver la maestría en la enseñanza de las ciencias exactas y naturales de la Universidad Nacional como en muchas otras ofertas de este tipo en el panorama académico nacional.

generar intervenciones en pro de mejorar los resultados de las prácticas de enseñanza. Lo anterior no se encuentra separado de una subjetividad política; también incluye el componente crítico, en la medida que puede señalar las falencias del sistema educativo y la posición en la que él mismo se encuentra.

El último campo de decibilidad del saber pedagógico es el de la evaluación. Los criterios de la misma también se enmarcan en la medición o el estado de avance de los estudiantes con respecto a cualquier tipo de competencia. Aun con todo, vale la pena señalar que en los procesos mencionados; también se da un tránsito del examen como técnica de comprobación de la adquisición de saberes a la evaluación, que involucra la constante observación de los alcances del estudiante en cuanto a sus competencias en los saberes (heteroevaluación), a su relación con los demás (coevaluación) y en relación consigo mismo (autoevaluación).

Como resultado de estos lugares de decibilidad del saber pedagógico podemos decir que, desde sus relaciones interdiscursivas, el concepto de enseñanza ha permitido el reconocimiento de la relación pedagógica al interior de la escuela. Sin embargo, también se debe señalar que el mencionado intento que considera el saber pedagógico como una disciplina abierta se posibilitó por los mismos cambios sociales, que demandaron que el carácter disciplinar al que aspiraban, en la coexistencia de las relaciones interdiscursivas, provocara que el conjunto de ciencias humanas fuera revalorado para dar lugar al tratamiento de problemas con respecto a los objetos aislados pertenecientes a cada formación discursiva en la forma disciplinar. Aquí, se encuentra una regularidad que traza un umbral en las relaciones interdiscursivas, que lleva a direccionar los saberes disciplinares al ámbito de la interdisciplinariedad. Al mismo tiempo, el saber pedagógico que circula al interior de la escuela, desde el juego de dependencia intradiscursivo, se nutre de la práctica de la misma a través de la necesidad de un maestro investigador (sujeto que reflexiona sobre los alcances de la intervención pedagógica y las problemáticas que enfrenta en su quehacer en cada uno de los espacios de lo decible).

### *Sujeto Maestro y su posición discursiva*

De acuerdo a lo anterior, las transformaciones en la conformación de un saber pedagógico reconocen en el maestro un sujeto reflexivo y con una subjetividad política. La discursividad de la pedagogía demanda un cambio de actitud en quien ejerce la acción pedagógica. La pura reproducción de saberes a través de cartillas o manuales se hace insuficiente ante las nuevas exigencias sociales hechas a la educación. La manera en que se busca hacer frente a este modelo instruccional parte del giro hacia una actitud de carácter investigativo. El aula de clase se convierte en un lugar de constante indagación, observación y planeación para establecer prácticas que se ajusten a objetivos concretos. Sin embargo, llevar esta planificación a la práctica pedagógica requerirá de una filosofía de la educación, de unos fines que la orienten, que saldrán a la luz en el plano nacional a partir de la Ley general de educación de 1994; generando una tensión entre las dinámicas propias de cada contexto y los aspectos culturales que le subyacen, con respecto a la acción estratégica dirigida hacia los sujetos/objeto de esta aplicación, es decir, los estudiantes.

Así las cosas, el saber pedagógico se posiciona como una condición para el desarrollo de la práctica por parte de un *maestro investigador* que, por un lado, ya no es una autoridad absoluta –debido a las transformaciones sociales que dotarán de un mayor protagonismo a los medios de información y a nuevas formas de relacionarse con el conocimiento–, pero que, por otro lado, se encuentra en medio de unos fines educativos concretos y procesos de subjetivación de los estudiantes que están mucho más allá de su influencia. De manera que el sujeto-maestro, entendido como un actor transformador de la realidad, ve su influencia mitigada en la medida que advienen nuevos elementos, producto de la informatización de la sociedad impulsada por las nuevas tecnologías.

### *Umbral de diferenciación en el saber pedagógico*

Los cambios señalados en el saber pedagógico y la posición discursiva del sujeto maestro conllevan a identificar en los mismos un umbral de diferenciación a nivel epistémico. Recurrir a este umbral de diferenciación es lo que permite afirmar el carácter contingente

de un saber, que se hace presente, según Foucault, a través del “análisis de los sistemas discursivos históricamente definidos a los que se pueden fijar umbrales y asignar condiciones de aparición y desaparición” (1985: 60). En ese sentido, es importante que fijemos las características propias de ese umbral en relación al saber pedagógico y la posición discursiva del sujeto maestro en el juego de dependencias intra e interdiscursivo.

El saber pedagógico pasa entonces de un proceso que aboga por su constitución en la forma de una disciplina flexible, con un objeto propio y que permite la reflexividad del maestro (antes desconocida por la tecnología educativa que objetualizaba la escuela), a convertirse en una condición para enfrentar las nuevas dinámicas sociales que producen la flexibilización de la acción pedagógica, y que ponen en cuestión el mismo influjo de la escuela de carácter reproductivo sobre la sociedad.

A partir de la Constitución de 1991 y la ley general de educación de 1994, el reconocimiento de la autonomía institucional de la escuela pública hacen que lo que hemos denominado las *tres zanjas del saber pedagógico* se constituyan en caminos para la investigación de lo que sucede al interior de la escuela. De este modo, la inquietud por el saber pedagógico y la reubicación en el ámbito discursivo de un sujeto de enunciación propio como es el maestro, claramente diferenciado de otro tipo de profesionales que determinaban de manera ‘absoluta’ las directrices escolares, explica la importancia que ha tenido el proyecto emprendido por el GHPP de reconstrucción histórica de la práctica pedagógica como una historia alternativa a la oficial, que en el ámbito discursivo permitiría visibilizar la constitución de un saber pedagógico en el país, poniendo en cuestión la escuela de tipo reproductivo que veía sólo en las políticas educativas, direccionada por intereses del gobierno de turno, lo que sucedía al interior de la escuela. No obstante, a este nuevo lugar del saber pedagógico, también subyace en su posicionamiento la reacomodación de la escuela, en cuanto ésta no tiene la misma incidencia sobre los procesos de subjetivación que en ella confluyen en una sociedad de carácter plural. Hecho que a nivel interdiscursivo se relaciona a una apertura de las disciplinas encaminadas a la pretensión de una mejor comprensión de los fenómenos sociales. En otras palabras, la conformación de un saber pedagógico como alternativa a la tecnología educativa pasa por

un umbral de diferenciación, que desemboca en una nueva configuración epistémica aún abierta, orientada a que la acción pedagógica incida en los procesos de subjetivación que desbordan el accionar de la escuela, materializados en su flexibilización.

Este umbral de diferenciación en el saber pedagógico como formación discursiva a través del juego de dependencias intra e interdiscursivo, se podrá dilucidar mejor en el tratamiento del tipo de relaciones extradiscursivas, las cuales vinculan los elementos *no discursivos* a lo que aquí hemos venido señalando.

### **B. Dependencias extradiscursivas: el paso del saber a las prácticas**

Tras abordar las dependencias intra e interdiscursivas del saber pedagógico, e identificar sus rupturas en un umbral de diferenciación que modifica la configuración epistémica de este saber, es necesario hacer algunas aclaraciones sobre el tipo de dependencias extradiscursivas. Más allá de las regularidades discursivas, la pregunta genealógica tiene como punto de partida el problema de la emergencia, entendida como “la entrada en escena de las fuerzas; es su irrupción, el movimiento de golpe por el que saltan de las bambalinas al teatro, cada una con el vigor y la juventud que le es propia” (Foucault, 1979: 16). Esta entrada de fuerzas es lo que permite vislumbrar a lo que responden las formaciones discursivas, al mismo tiempo que éstas también son el sustento de aquello que irrumpe, porque allí “se distribuyen los unos frente a los otros, los unos por encima de los otros, es el espacio que los reparte y se abre entre ellos, el vacío a través del cual intercambian sus amenazas y sus palabras” (1979: 16). De manera que establecer la emergencia de algo invoca el conjunto de relaciones de poder que dieron lugar a esa aparición, es decir, a ese juego de dependencias extradiscursivo.

Por consiguiente, la mirada genealógica hace de los saberes y los modos de subjetivación parte de esta relación de fuerzas, que tiene su propio funcionamiento, modo de operar y mecanismos que se dan en red. Este paso que se da del análisis arqueológico al genealógico, por parte de los trabajos realizados por el mismo Foucault, tiene sentido si tenemos en cuenta que éste, al considerar su propia arqueología de las ciencias humanas

elaborada en *Las palabras y las cosas*, revalúa el método arqueológico al notar que éstas serían mejor abordadas desde la exterioridad de las regularidades propiamente discursivas: “las ciencias humanas son inteligibles como parte de un conjunto más extenso de prácticas organizadas y organizadoras en cuyo despliegue las ciencias humanas desempeñan un papel crucial” (Dreyfus y Rabinow, 2001: 132). En este sentido, si trasladamos dicha relación con la de la consolidación del saber pedagógico, este emerge en el marco de un conjunto mayor que posibilita o no su existencia.

Así, la proliferación de los estudios relacionados con el saber pedagógico, situados desde el final de la década de los 70's, tuvieron como punto de confluencia extradiscursivo el surgimiento del movimiento pedagógico al interior de FECODE (Federación Colombiana de Educadores). De acuerdo con lo anteriormente mencionado, se considera “que el magisterio no sólo debe luchar por reivindicaciones salariales y prestacionales, sino que requiere una preocupación por aquello que es de su quehacer diario, la enseñanza y su teoría: la pedagogía” (Cárdenas y Boada, 2012: 200). Empero, dicha confluencia estuvo cohesionada por la resistencia a la tecnología educativa y la demanda de una mayor autonomía en la educación, que sólo se hizo realidad a partir de la ley general de educación de 1994. Esto explica la importancia que tuvo en aquel entonces articular un saber pedagógico en Colombia, que tuviese por objeto la enseñanza y vaya más allá de la mera práctica instruccional hacia la profesionalización del sujeto maestro. Es así como el movimiento pedagógico se erigió como una fuerza política que demandaba cambios estructurales en la educación colombiana, revalorizando el saber pedagógico y el quehacer del maestro. No obstante, esta confluencia de fuerzas en torno a la pedagogía y el rol del docente se centraban en la agremiación sindical, en donde sólo fueron captadas las relaciones de poder como oposición a las políticas estatales.

Por lo cual, si tenemos en cuenta el análisis de las formas específicas del poder desde las dependencias extradiscursivas, tendríamos que preguntarnos cómo se manifestaron la anatomopolítica y biopolítica, que Foucault analiza en sus estudios genealógicos, con la formación del saber pedagógico y sus modificaciones; además de cómo se ven afectados los procesos de subjetivación de maestros y estudiantes. Por ejemplo, una caracterización

del poder disciplinar permitiría preguntar hasta dónde el accionar de los maestros sirvió para consolidar o al menos normalizar el modelo disciplinar, siendo objeto y a la vez sujetos de “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 2002b: 141) en lo que se pueden llamar las “disciplinas” en el sentido de técnicas de poder. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que el movimiento pedagógico de los años 80’s fue fortalecido por el potencial transformador de la escuela y la centralidad del maestro en estos procesos de normalización desde el poder disciplinar; sin embargo, en el momento en que se gana en la autonomía escolar a partir de la ley general de educación de 1994, la escuela se ensambla a relaciones de poder del tipo biopolítico, lo cual no quiere decir que éstas hayan sido inexistentes, sino que eran más axiomáticas las relaciones de poder disciplinar en la escuela, hasta que la autonomía escolar fue garantizada desde un conjunto de estrategias de carácter biopolítico.

Así pues, es evidente que en la escuela se mantiene vigente mucho del poder disciplinar, siendo la principal institución entre la salida del seno familiar y el mundo laboral. En ella se da la primera individualización del cuerpo del menor a través de un seguimiento exhaustivo durante toda su estadía escolar, con el fin de aumentar las capacidades de estudiantes en distintos saberes y asegurar la docilidad. Empero, se puede afirmar que en la escuela colombiana, debido a los cambios recientes y desde las modificaciones del saber pedagógico que aquí se han señalado, el poder disciplinar manifiesto en la escuela se encuentra en conexión con formas de poder (biopolítica) que han tendido a la flexibilización de las prácticas al interior de la misma; pero que no han podido prescindir de la necesidad del *encierro*, concebido como un espacio de aglomeración de población menor de edad<sup>11</sup>. En ese sentido, la población estudiantil ya no puede ser contemplada sólo

---

<sup>11</sup> Conforme a lo anterior, es viable considerar lo planteado por Silvia Grinberg, quien afirma: “la agenda educativa, mirada desde la pregunta por la gubernamentalidad, se pregunta cómo se ensamblan el respeto a las minorías y a la diversidad cultural, la participación de la comunidad en la escuela, la formación de sujetos críticos, la gestión y diseño de proyectos participativos, la reflexión/acción y el docente como profesional reflexivo, el aprendizaje significativo vs. El aprendizaje memorístico” (Grinberg, 2013: 12)”. De ahí que la escuela sea un lugar o foco en donde se manifiestan las distintas formas de poder. Allí la forma del poder disciplinar va perdiendo fuerza pero no desaparece, simplemente se adecua imbricándose con las formas de poder prevalentes en la sociedad. Así, el antiguo *encierro* de la escuela va dando paso a formas de flexibilización a medida en que el exterior de la escuela se va convirtiendo en una forma de poder más propio de regulación y espacio abierto propios de la biopolítica.

como objeto o receptáculo de conocimientos y prácticas, sino que se pone énfasis en la subjetividad política que desde ellos se debe ejercer en la escuela y la exterioridad de la misma.

En resumen, desde las relaciones extradiscursivas del saber pedagógico conexas a las modificaciones que ha sufrido la sociedad colombiana, especialmente desde la década de los 90's hasta la actualidad (principalmente relacionados con la apertura económica y el proceso de implementación de las nuevas tecnologías en la sociedad), se tiene que esta formación discursiva toma nuevos rumbos relacionados con las formas de flexibilización de la relación maestro-estudiante, pero que dichos cambios no han dependido exclusivamente de la acción política de los docentes producto de la confluencia de fuerzas del movimiento pedagógico; siendo que aquellas transformaciones van coincidiendo con el momento en que diferentes grupos sociales van reclamando mayores espacios de participación política, tal como se materializó en la Constitución de 1991. De este modo, se tiene que el saber pedagógico no funciona sólo como la posibilidad de decibilidad del maestro; antes bien, se vuelve una condición del ejercicio de la docencia mediante la necesidad de un maestro investigador más hábil ante las nuevas dinámicas sociales. El saber pedagógico se vincula así con la búsqueda de la calidad de la educación, que acentúa más en la actualización del maestro que en las reivindicaciones salariales y sociales. Del mismo modo, muestra cómo estrategias de carácter biopolítico redireccionan la subjetividad política del maestro y de los estudiantes, en una escuela que pierde influencia en la exterioridad donde se implanta, pero que se le exige incidencia en los procesos de subjetivación de quienes la componen.

En ese sentido, el umbral de diferenciación del saber pedagógico que hemos venido señalando, desde el juego de dependencias extradiscursivas, deja entrever que la escuela y el maestro como actores privilegiados de los cambios sociales promovidos desde la cultura, van cediendo espacio a los procesos de subjetividad exteriores a la escuela, especialmente, los de niños y jóvenes que se convierten en escolares. Lo cual ubica al saber pedagógico en una configuración epistémica en donde lo que se privilegia deben ser las prácticas orientadas a la exterioridad escolar de la que hacen parte. Desde esta nueva configuración

epistémica del saber pedagógico, conviene que veamos cómo desde otras iniciativas propias de dicho saber se da esta apertura de la escuela a la multiplicidad de su exterioridad de acuerdo a su instalación.

### **C. Exterioridad y escuela pública**

De aquí en adelante, nos centraremos en el resultado arrojado por el análisis del juego de dependencias intra, inter y extradiscursivas que conforman una nueva configuración epistémica del saber pedagógico en relación con la escuela y las prácticas de los sujetos que en ella confluyen, orientada hacia su exterioridad y los estudiantes. Para tener más claridad sobre esta nueva relación de la escuela con la exterioridad, y reconociendo la multiplicidad de la misma, intentaremos observar cómo en dos proyectos relacionados con el saber pedagógico se origina la necesidad de pensar las prácticas de los sujetos desde un carácter exterior a la escuela; además de la incidencia que puede tener ésta en los procesos de subjetivación ético-política de los mismos. En ese sentido, la instalación de la escuela pública se debe abrir a los requerimientos propios del lugar de su localización; ocasionando que los estudiantes también hagan parte de una subjetividad ético-política relacionada con ese exterior.

El primero de estos proyectos es el que proviene del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC de aquí en adelante) que se consolida como un modo de concebir la educación a partir de la misma comunidad, sus propios saberes y necesidades. El segundo es el iniciado por el Grupo Carlo Federici, que empezará en el ámbito de la didáctica hasta desembocar en un proyecto más amplio, ajustado a nuevas dinámicas de formación ciudadana después de la constitución de 1991. Lo interesante de estas dos propuestas es que ambas se sitúan en una relación distinta con la exterioridad de la escuela; sin dejar de reconocer la subjetividad política de maestros y estudiantes en relación con su proximidad. La propuesta del CRIC responde a un lugar de carácter más periférico, que muestra el poco alcance del sistema educativo colombiano para responder a realidades distintas a la cultura mayoritaria. Por el contrario, la segunda propuesta (la del grupo Carlo Federici), constituye la búsqueda de la mejora de las prácticas pedagógicas a través de la investigación en la

relación didáctica enseñanza-saber; además de la fundamentación de la relación comunicativa entre escuela y saber *extraescolar*, propuesta que se ajustaba más a los fines de la educación de la ley 115 del 1994, respondiendo a las nuevas características de *escuela expuesta*<sup>12</sup>, de carácter más central que la primera propuesta.

El CRIC tiene su surgimiento en 1978 y busca responder a la propia exterioridad de las comunidades indígenas del Cauca. Esta exterioridad evidencia lo inapropiado que resulta para las propias comunidades la educación oficial que promueve el sistema educativo<sup>13</sup>. Este otro modo de decibilidad de la discursividad de la pedagogía, de sus prácticas, no busca distanciarse de las dinámicas culturales y el entorno natural que, como exterioridad de su emerger, hace parte a la vez de la misma interioridad de sus propios procesos de subjetivación. Lo anterior implica una transformación, e incluso un total abandono de la idea de escuela, en tanto ésta no puede estar desarticulada de la vida social de las comunidades; concibiendo al maestro ya no como un simple profesional poseedor de saberes ajenos a los de la comunidad. De aquel se exige el conocer la lengua de la comunidad, sus tradiciones, autoridades y dinámicas económicas.

Todo lo anterior hace que se privilegien nuevos desarrollos discursivos que incluyan la práctica pedagógica dentro del conjunto de la vida social, desarrollando también, a través de la investigación, los procesos de intervención necesarios para alcanzar sus propios objetivos. Además, dentro del CRIC el elemento lingüístico es de suma importancia, haciendo que sea una de las columnas de esta educación a través del *Programa de Educación Bilingüe Intercultural* (PEBI), en donde se cultivan el uso de la lengua autóctona con el español como lengua de la cultura mayoritaria del país. Por último, acerca

---

<sup>12</sup> Dicho término pretende designar la pérdida de influjo de la escuela como institución disciplinar pero que, al mismo tiempo, concentra a un sector de la población que está involucrado en procesos de subjetivación que la desbordan. La escuela expuesta es el paso de una escuela invasora que normalizaba, a una que se modifica al estar en medio de un afuera que trastoca su incidencia, pero que al mismo tiempo le exige enfrentar los problemas sociales a través de la práctica pedagógica. La escuela ya no es de un tipo general sino del tipo de relaciones de fuerza a las que se expone su accionar haciendo frente a su exterioridad.

<sup>13</sup> Entre las motivaciones del CRIC según Bolaños (2007) se encuentran: el divorcio entre la escuela y la política comunitaria, la falta de valoración de la cultura indígena por parte de la educación oficial, la ausencia del respeto por las autoridades comunitarias, el silencio de las distintas lenguas indígenas en los salones de clase, el autoritarismo de los maestros y encierro escolar que desconoce el entorno cultural. Para una mayor ampliación el lector puede consultar el artículo: (Bolaños, 2007) "Ustedes y nosotros, diferentes más no inferiores... en *La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia*". Por Bolaños Graciela En *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIX, núm. 48, Mayo - Agosto de 2007

de la exterioridad del CRIC, ésta se constituirá en la punta de lanza de lo que hasta después de la Constitución de 1991 y la ley general de educación serán reconocidos como los PEC (proyectos educativos comunitarios) como alternativas al PEI (proyectos educativos institucionales), propios de las zonas céntricas dirigidos a la población mayoritaria.

El segundo caso que hemos escogido en relación con su exterioridad, es el iniciado por el Grupo Carlo Federici<sup>14</sup>. Aquí lo exterior es el mundo simbólico del estudiante mismo. La pregunta desde el saber pedagógico comienza a darse a partir de la didáctica de las ciencias naturales, sobre la manera apropiada para acercar estos conocimientos y el desarrollo de la actitud científica en los estudiantes desde la escuela. Comienza a ser reconocida la fuerza del influjo extraescolar y el lugar del saber pedagógico en relación con los conocimientos que pasan por la escuela y el tipo de prácticas que allí se deberían dar para la enseñanza de los saberes reconocidos como científicos, que conforman el currículo oficial y que, con posterioridad a la Constitución de 1991 y la ley general de 1994, también contribuyen a la democratización de la escuela. A partir del texto del equipo de investigación dirigido por Antanas Mockus *Las fronteras de la escuela* se intenta, desde la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, criticar las dinámicas de la escuela que despersonalizan y aíslan a quienes la componen a partir de la influencia de la racionalidad instrumental en la relación pedagógica; sobre todo la de orden tradicional que aquí hemos llamado instruccional. Dicha propuesta propugna por una escuela que aporte en la consolidación del proyecto moderno, o al menos que incida en la modernidad cultural del país, solventando las inconveniencias de su racionalidad en el plano del conocimiento y la ética, intentando superar las limitaciones de la razón instrumental para dar cuenta de la singularidad de los alumnos y maestros en los procesos de enseñanza-aprendizaje, distinguiendo entre conocimiento escolar y extraescolar con el fin de propender por la inserción de la escuela en el *mundo de la vida*.

---

<sup>14</sup> El Grupo Carlo Federici surge durante la década de los 80's, cuando un grupo de estudiantes de Ciencias Naturales, Sociales y Filosofía de la Universidad Nacional, que se encontraban cerca de terminar sus estudios y que coincidían en la preocupación por los problemas de educación, constituyeron un nuevo grupo de trabajo, inicialmente alrededor del profesor Carlo Federici. Este grupo logró constituir un equipo de trabajo conformando de este modo el grupo que formula el proyecto Formación Ciudadana y Formación en Ciencias Básicas. en la Universidad Nacional de Colombia. El grupo estuvo compuesto por: Carlo Federici, Antanas Mockus, Jorge Charum, José Granés, María Clemencia Castro, Berenice Guerrero y Carlos Augusto Hernández.

Conforme a lo anteriormente mencionado, el enfoque del grupo Carlo Federici plantea que en la constitución de un saber pedagógico (como saber reconstructivo) se pueden superar los vicios “pre-modernos” del adoctrinamiento y el desconocimiento de la subjetividad del estudiante a través del paso de la acción instrumental a la acción comunicativa. Hacer de la relación pedagógica un lugar de procedencia de un modo de saber conlleva a privilegiar la práctica vinculada a la competencia comunicativa que debería caracterizar el acto pedagógico. De este modo, también se comienza a utilizar el término *competencia* en la relación pedagógica, de gran importancia para las prácticas educativas en el país en las tres zanjias del saber pedagógico: currículo, didáctica y evaluación, expuestas anteriormente. En palabras del equipo de investigación de Mockus:

La competencia pedagógica sería una competencia comunicativa, especialmente desarrollada en cuanto a las posibilidades de suscitar y adelantar procesos de discusión racional, de involucrar de manera afortunada el saber socialmente decantado por escrito y de apoyarse en la discusión y en la tradición escrita para reorientar o reorganizar la acción, valiéndose básicamente de su aplazamiento (1997: 20)

De acuerdo con lo señalado en la anterior cita, el saber pedagógico cambia su modo de operar cediendo espacio al concepto de *competencia*, conservando su reflexividad con respecto a la enseñanza en la práctica, pero exigiéndosele tener en cuenta las habilidades y actitudes que están implícitos en los saberes a enseñar (competencias de cada una de las áreas del conocimiento)<sup>15</sup> y el exterior de la escuela, perteneciente a la cultura de lo que hasta ahora ha sido el objeto de la práctica pedagógica; esto es, del estudiante, en una nueva relación que tiene más de *interacción*<sup>16</sup> con lo que son los sujetos involucrados intersubjetivamente en la práctica pedagógica, que con lo que se pueda mantener bajo control al interior de la escuela.

Lo que debería caracterizar las prácticas pedagógicas, sería *la innovación* a partir de la investigación, conectando el mundo escolar que representa los saberes y el conocimiento

---

<sup>15</sup> La oficialización de las competencias en las áreas “fundamentales” de conocimiento del saber escolar se cristaliza en el 2006 en la guía del Ministerio de educación: Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadana: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.

<sup>16</sup> Término utilizado para reducir la acción instrumental puramente estratégica que se ejercía en la escuela a partir de la planificación de la práctica pedagógica más de tipo instruccional.

necesario para cimentar la modernidad con el conocimiento o lenguaje común de aquellos que integran esta relación *dialógica* entre esa exterioridad e interioridad de la escuela. La pedagogía como saber, según este enfoque, debería dejar la contraposición entre deseo y voluntad propios de la pedagogía tradicional (llamada por los autores pedagogías ascéticas), en búsqueda de acceder a la *disposición* de los que participan en la acción educativa hacia el conocimiento y su construcción dialógica subsanando esta oposición (pedagogías hedonistas), llegando a través de la acción comunicativa a acuerdos racionales que superen la dominación y den lugar a una relación con los saberes desde la interiorización y adquisición de habilidades. Lo que da paso a asumir al estudiante como un agente moral, capaz de asumir responsabilidades, vinculado a un contexto específico que le demanda una interacción activa y que ya no puede ser tan sólo objeto de cálculo de formaciones discursivas que no involucren los procesos de subjetivación que están más allá del alcance de la escuela. Se da así la necesidad de un saber que reconozca la actividad de una subjetividad ético-política de aquellos a los que se dirige. De ahí la importancia de las competencias como una forma de mostrar el desempeño del sujeto en una nueva relación con el saber que privilegia la práctica.

En resumen, la exterioridad de la escuela y de los procesos de subjetivación que la desbordan produce que en la actual configuración epistémica del saber pedagógico sean de gran relevancia las competencias como formas del saber hacer y el multiculturalismo que caracteriza al país. Sin embargo, para ahondar en esos procesos de subjetivación exteriores a la escuela que en ella se manifiestan, se hace necesario que abandonemos el análisis del juego de dependencias centrado en las relaciones saber/poder, teniendo en cuenta los hallazgos de este análisis para darle prioridad a los sujetos insertos allí a través del concepto de dispositivo.

#### **D. Del juego de dependencias al dispositivo pedagógico**

El análisis del juego de dependencias relacionado con la formación del saber pedagógico permitió identificar un umbral de diferenciación, en donde, a nivel intradiscursivo, la

enseñanza como objeto de flexibilidad del maestro fue modificada hacia la necesidad de involucrar los procesos de subjetivación que allí intervienen a través de la investigación e interacción con los estudiantes, que derivan el saber pedagógico de la práctica en la elaboración de un currículo, didácticas y mecanismos de evaluación de estos procesos. A nivel interdiscursivo, la modificación de las formaciones discursivas de las ciencias humanas pasa de la forma disciplinar hacia la apertura de sus objetos a los problemas de la sociedad contemporánea que, en el caso del saber pedagógico, no puede desconocer los procesos de subjetivación ético-político de los estudiantes en la escuela expuesta, que los coloca en un tipo de relación más horizontal.

De otra parte, la emergencia de una nueva configuración epistémica del saber pedagógico aún abierta, está vinculada a dependencias extradiscursivas que demarcan una ruptura desde las reivindicaciones que venían asomándose durante los años 80's en oposición al modelo confesional y monocultural, que constituía hasta ese entonces el proyecto de Nación; fuerzas que, dicho sea, permean el interior de la discursividad del saber pedagógico y marcan distinciones con respecto a la centralidad del maestro de escuela, en su rol desempeñado en el movimiento pedagógico y el momento en que la constitución de 1991 garantiza la autonomía educativa. En ese sentido, la Constitución de 1991, se erige como “una 'herramienta eficaz para la emancipación social' en diversos planos: reconocimiento de minorías, demanda legítima de derechos conculcados históricamente, construcción de ciudadanía” (Chaparro, 2009: 158), traza un nuevo panorama en el marco de las reivindicaciones sociales y las exigencias de modernización requeridas por las dinámicas del mercado en el contexto de la *mundialización*, dando lugar a modificaciones en el ejercicio del poder desde la heterogeneidad de elementos que alteran el proceder de los dispositivos disciplinarios y las instituciones que lo sustentan.

En el campo educativo, las nuevas estrategias especializadas a través de un saber pedagógico tenderán a la flexibilización de las formas disciplinares, sin abandonarlas del todo. Todos estos procesos, en cada una de sus líneas de devenir, hacen que la escuela expuesta tenga una fundamentación legal que involucra la producción de sujetos ciudadanos y emprendedores. Dichos procesos quedarán reglamentados en la ley 115 de

1994 y en la ley 114 de 2006. La ley general establece trece fines de la educación que se encuentran en su artículo 5, insistiendo principalmente en la formación para habilidades ciudadanas y laborales. En coincidencia con el saber pedagógico y la exposición de la escuela, la pura instrucción ya no será suficiente, lo que hará que en esta ley se reglamenten (artículo 14) proyectos transversales en dimensiones claves como son: el uso del tiempo libre, la educación sexual, la protección del medio ambiente, la formación ciudadana. A su vez, desde esta reglamentación hasta hoy, la escuela empieza a generar distintas cátedras como la afrocolombiana (ley 70 de 1993), emprendimiento (ley 114 de 2006), y la cátedra por la paz (ley 1732 de 2014). Adicionalmente, al maestro investigador le es exigido un conjunto de habilidades que responden a los requerimientos de la sociedad de la información, y lo sitúan de frente a las nuevas dinámicas que viven sus estudiantes desde la exterioridad de la escuela<sup>17</sup>.

Para tratar la relación entre esas estrategias de orden global y los procesos de subjetivación que confluyen en la escuela pública, proponemos la utilización del concepto de dispositivo elaborado por Michel Foucault. Este autor al referirse al dispositivo reconoce en él “un caso mucho más general de la episteme. O mejor que la episteme es un dispositivo específicamente *discursivo*, en lo que se diferencia del dispositivo, que puede ser discursivo o no discursivo, al ser sus elementos mucho más heterogéneos” (1985: 131). Pero, ¿a qué se refiere esa heterogeneidad de los elementos que lo componen y cómo podemos vincularlo al problema de los procesos de subjetivación que confluyen en la escuela pública? No solamente hace referencia a los saberes en torno a la acción pedagógica y los disciplinares a impartir, ya vistos desde el juego de dependencias; sino a los procesos de subjetivación en ella involucrados, los lugares donde se instala el dispositivo, normatividad y políticas educativas, disposiciones arquitectónicas y la procedencia múltiple de los sujetos-objeto de acción pedagógica, es decir los estudiantes<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Dichas habilidades se pueden encontrar en el documento del Ministerio de educación Nacional. 2013a. Documento Competencias TIC para el desarrollo profesional docente.

<sup>18</sup> Todos estos elementos van más allá del maestro investigador, que aunque partiendo de la reflexividad de su acción sobre el entorno en que se desempeña, no obstante, en varias ocasiones, se encuentra distanciado de la cultura de los educandos (hecho que varía de acuerdo a la fuerza del influjo cultural de los lugares de su intervención) y de los diferentes problemas sociales a los que se enfrenta. Lo cual pone en un lugar de *artificialidad* al maestro en donde se le exige efectividad en su incidencia.

Así, el concepto de dispositivo permite trazar umbrales y fronteras entre los límites de enunciación y los elementos heterogéneos que irrumpen en la escuela y que ésta también busca intervenir. Por consiguiente, la heterogeneidad del dispositivo, deja ver que el modo de operar del mismo es del tipo de *entrelazamiento polivalente* entre las relaciones heterogéneas de saber-poder que pasan a través de él. De manera que los hallazgos propios del juego de dependencias del saber pedagógico y las relaciones de poder, pueden utilizarse como un componente que, al interior del dispositivo, conduzca a los procesos de subjetivación que se dan en la escuela pública. De acuerdo a lo anterior podemos ubicar la heterogeneidad del dispositivo en medio del conjunto de estrategias que pasan por la escuela si tenemos en cuenta que:

Ningún "foco local", ningún "esquema de transformación" podría funcionar sin inscribirse al fin y al cabo, por una serie de encadenamientos sucesivos, en una estrategia de conjunto. Inversamente, ninguna estrategia podría asegurar efectos globales si no se apoyara en relaciones precisas y tenues que le sirven, si no de aplicación y consecuencia, sí de soporte y punto de anclaje (Foucault, 1998: 59).

Esta estrategia de conjunto, apoyada en efectos locales lleva a que se coloque la atención a la manera en cómo el saber pedagógico desplegado en la escuela ostenta una operancia que intenta adecuarse a la reacomodación de la misma, en donde un dispositivo del tipo pedagógico, entendido como el conjunto de estrategias y elementos heterogéneos que pasan por la enseñanza de saberes y prácticas, asumidos como relevantes para la vida social, funciona de acuerdo a sus propias especificidades en el ámbito escolar, porque éste se ha ampliado y diseminado socialmente, haciendo que también se dé una dispersión de las responsabilidades con respecto a la educación y distribución del compartimiento de las mismas que cuestionan y minan a la escuela como lugar de *encierro*<sup>19</sup>. La escuela se inserta así en una dinámica en donde confluyen no sólo los procesos de subjetividad del maestro, porque también involucra a los estudiantes como parte de procesos exteriores a la misma, siendo más efectivo no pensar en la huida al *encierro* que mantiene la escuela, sino

---

<sup>19</sup> La escuela ya no es considerada el único lugar en donde se enseña. La sociedad misma también difunde prácticas y saberes a tal punto de llegarse a la formulación de una *ciudad educadora* o *pedagogización de la población*. Para que el lector se pueda acercar mejor a estos planteamientos consultar "Las estrategias pedagógicas de los tres últimos gobiernos de Bogotá para formar ciudadanos por fuera de la escuela" (Saenz, 2005)

en cómo éste se ensambla a estas estrategias a través de una forma de pensamiento que involucre las subjetividades que allí coinciden, generando en ella formas de resistencia.

En otras palabras, el dispositivo pedagógico en la escuela, visto desde nuestro presente, es el lugar de operación de otros dispositivos que pasan por allí. La escuela, cada vez más expuesta, hace que el dispositivo pedagógico esté ligado a un conjunto de estrategias, en donde el maestro-investigador se encuentra en el punto neurálgico de gran parte de ellas; pero al mismo tiempo cada vez más distante en cuanto a la influencia que ejerce en los procesos de subjetivación de sus estudiantes.

Por esta razón, el reto de asumir el problema del dispositivo desde una forma de pensar que tenga en cuenta el *topos* de las prácticas pedagógicas, es decir, la multiplicidad de exterioridades y los *tipos* de procesos de subjetivación que se dan como modos de existencia en la escuela pública, hacen que centremos la mirada en la conexión de un dispositivo pedagógico con estas estrategias de orden global. Al mismo tiempo, desde una mirada deleuziana del dispositivo, se pueden tener en cuenta los pliegues de subjetivación a través del tratamiento de estos elementos como un *afuera* de fuerzas que se pueden transformar autopoieticamente en la escuela pública<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Hasta aquí, y de acuerdo al las transformaciones del juego de dependencias del saber pedagógico, se ha hecho mayor énfasis en las relaciones de saber-poder que aquí intervienen; sin embargo, al referirnos a la multiplicidad de exterioridades de la escuela, en donde se coloca el dispositivo vinculado a estrategias de orden global, aparece como lo anotó Gilles Deleuze el problema de los procesos de subjetivación. Así, cuando Deleuze se refiere al tratamiento que Foucault hace de los dispositivos señala cómo éste “introdujo los procesos de subjetivación como tercera dimensión de los 'dispositivos', como tercer término distinto que reacciona sobre los saberes y los poderes: de este modo, inaugura toda una teoría y una historia de los modos de existencia, la subjetivación griega, las subjetivaciones cristianas..., su método rechaza los universales, descubre siempre procesos singulares que se producen en las multiplicidades. (1999: 128-129)

## CAPÍTULO 2

### EL AFUERA DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO Y LA ESCUELA PÚBLICA *POR VENIR*

La escuela pública puede ser vista desde su vinculación a un conjunto de estrategias propias de la modernidad. Peter Sloterdijk afirma: “la modernidad sería una hiperescolástica, basándose tanto en la invasividad universal de la escuela como en la transferencia recíproca de disciplinas entre los sistemas parciales de la sociedad” (2012: 458). La escuela, nace así vinculada con el proyecto moderno para intervenir el conjunto total de la población, al tiempo que se conecta con otros subsistemas sociales para así asegurar el funcionamiento de los múltiples engranajes de la máquina social. No obstante, su carácter invasivo hoy en día se ve modificado al haberse dado una alteración de la relevancia de las disciplinas y su influencia en las sociedades contemporáneas. Lo cual ha llevado a que caractericemos, como quedó enunciado en el capítulo anterior, a la escuela como escuela expuesta. De modo que, la escuela no sólo es invasora sino también invadida por la multiplicidad de exterioridades que la desbordan y los procesos de subjetivación externos que inciden en ella<sup>21</sup>.

En la escuela, el conjunto general de la población se involucra en procesos de subjetivación que ponen en juego saberes, formas de poder y prácticas que la colocan – especialmente a la escuela de carácter público a la que aquí hacemos referencia– en un lugar de relevancia en tanto *formadora como generadora* de individuos “socialmente aptos”. El propósito es realizar un acercamiento a lo que hemos llamado el dispositivo pedagógico, como un concepto que permite pensar los procesos de subjetivación de los que ésta participa.

De este modo, lo que aquí interesa es la actualidad de dicho dispositivo, no simplemente una situación dada en una época determinada; sino que también se encuentra en una

---

<sup>21</sup> El carácter invasivo e invadido en el que se encuentra la escuela pública puede ser comparado con el ejemplo que pone Gilles Deleuze en relación a la lengua inglesa cuando afirma: “según un sistema de coordenadas, podemos decir que la lengua americana contamina hoy todas las lenguas, imperialismo; pero según otra referencia, es lo angloamericano quien se encuentra contaminado por los más diversos regímenes, black english, yellow, red o white english, y que huye por todos lados” (2004: 54). La escuela expuesta así, no deja de ponerse en esta relación que trastoca su propia organización.

situación que permite pensar aquello que está *por-venir*<sup>22</sup> como aquello que ya está viniendo, como “el puro acontecer singular de *lo que* ocurre, de lo que *me* ocurre o de *quien* llega (lo que denomino *el/lo arribante*) –si lo hay, si hay algo semejante – implicaría una *irrupción* que hace estallar el horizonte, *interrumpiendo* toda organización performativa” (Derrida, 2002: 71). En este sentido, se busca realizar un acercamiento al ahora de lo *inactual* del dispositivo pedagógico, en los procesos de subjetivación que allí se dan, y los posibles pliegues que se pueden generar como aprovechamiento de fuerzas en la escuela pública *por venir*.

Dada la imposibilidad de abordar la multiplicidad de exterioridades en las que se coloca el dispositivo pedagógico a través de la escuela –adquiriendo su propia singularidad de acuerdo al modo en el que confluyen los elementos que allí entran en juego–, optaremos por una forma de pensamiento que tenga en cuenta *el afuera*, donde toda exterioridad se encuentra en un constante entrar y salir del adentro de toda interioridad de los procesos de subjetivación, al tiempo que se despliega desde allí al exterior modificado. En palabras de Michel Foucault, el doble movimiento del afuera ocurre de la siguiente manera:

En el momento en que la interioridad es atraída fuera de sí, un afuera se hunde en el lugar mismo en que la interioridad tiene por costumbre encontrar su repliegue y la posibilidad de su repliegue: surge una forma –menos que una forma, una especie de anonimato informe y obstinado– que desposee al sujeto de su identidad simple, lo vacía y lo divide en dos figuras gemelas aunque no superponibles, lo desposee de su derecho inmediato a decir Yo y alza contra su discurso una palabra que es indisociablemente eco y denegación (1997: 64).

Esa atracción de la interioridad desde el dispositivo afecta el devenir mismo de los modos de subjetivación. O mejor, aquel tiene un efecto dislocador sobre la subjetividad desdoblándola, trastocándola, produciéndola sobre el afuera en el proceso de su propia constitución interior.

---

<sup>22</sup> Ver también lo *por venir* como dislocación del tiempo en “*Espectros de Marx*” y como urgencia en “*Canallas*”: “se anuncia a mí, cae sobre mí, me precede y me sobrecoge *aquí ahora*, de una manera no virtualizable, en acto y no en potencia (...) Esta urgencia no se deja *idealizar*, como tampoco se deja el otro en tanto que otro” (Derrida, 2005: 108)

Teniendo en cuenta ese juego de fuerzas, en este capítulo nos ocuparemos en señalar algunos elementos que se encuentran en el afuera y sus posibilidades de pliegue en la escuela pública, en tanto espacio propicio para la producción de subjetividades. Para ello, asumimos el afuera en relación al dispositivo pedagógico, como todo aquello que no proviene del interior del mismo, pero que ha terminado por ser considerado y delimitado como propio de la educación escolar, concretado en adecuaciones institucionales y conjunto de saberes (elementos no discursivos y discursivos). Dicho de otra manera, lo que hay en el más allá del afuera, ‘altera’ la interioridad en donde hace su aparición a través del pliegue en el que resuenan los procesos de subjetivación<sup>23</sup>. De este modo, al interior del dispositivo pedagógico y de acuerdo a los *tipos* y *topos* en donde hace presencia a través de la escuela, el afuera afecta de maneras distintas los procesos de subjetivación.

En efecto, es importante precisar aún más el modo en que se vincula el dispositivo pedagógico con lo que aquí entendemos por afuera. Conforme a lo anteriormente señalado, el desarrollo del concepto de dispositivo relacionado con los procesos de subjetivación, está más cercano a una lectura deleuziana de Foucault a partir de la noción de pliegue. Asimismo, el afuera también es entendido desde esa misma lectura de Gilles Deleuze como “lo que se encuentra más allá de todo mundo exterior. Al mismo tiempo, es lo que está más próximo que cualquier mundo interior” (1999: 159-160). De ahí que es cierto que el dispositivo pedagógico se halla vinculado a estrategias de orden global, lo cual podría hacer que no identificáramos ningún afuera del dispositivo al pensar que estas estrategias no son externas a éste. No obstante, estos elementos tan próximos al mundo interior de este, en cuanto su heterogeneidad, trascienden todo mundo exterior; teniendo en cuenta que los elementos de orden global no sólo se encuentran en un dispositivo pedagógico, y que los sujetos que participan en él no son absolutamente dependientes en sus procesos de subjetivación de éste.

---

<sup>23</sup> Los procesos de subjetivación de acuerdo a Gilles Deleuze con respecto a la línea del afuera, consisten en la posibilidad de “curvar la línea, replegarla sobre sí misma, conseguir que la fuerza se autoafecte” (1994: 20). En ese sentido, pese a que el afuera sí tiende a disolver el modo de subjetividad, este a su vez tiene la capacidad de aprovechar esta fuerza en virtud de su propia potencia.

El tratamiento que aquí haremos del *afuera* y de algunos de sus componentes se realizará, en términos generales, con el propósito de mostrar algunos elementos de orden global, entendidos como afuera aunque estén conectados con el interior del dispositivo, pero que sólo a partir de las experiencias de quienes se encuentran allí insertos se producen distintos procesos de subjetivación individuales, colectivos e institucionales. Sobre este punto, también es importante señalar que los procesos de subjetivación al interior del dispositivo son abordados desde las tres vías/voces que Felix Guattari identifica como propias de las sociedades contemporáneas<sup>24</sup>: “(1) Poder sobre territorialidades exteriores, (2) modos desterritorializados de conocimiento de las maquinas y las actividades humanas y (3) La creatividad propia de las mutaciones subjetivas” (1996b:17). De estas tres, por relacionarse con el pliegue de subjetivación formulado por Deleuze, se presta mayor atención a la (3), también llamada de autorreferencia o autopoietica. Primero, porque las relaciones de saber/poder ya fueron tratadas en el capítulo anterior desde el juego de dependencias, y segundo, porque lo que aquí nos interesa son los procesos de subjetivación que se dan en la escuela, pero que no dependen exclusivamente de ella, sino de las dinámicas de la exterioridad de los que la componen.

Por otro lado, el tratamiento de lo que se encuentra en el afuera no parte de una experiencia del tipo de una filosofía de la conciencia o de una pragmática trascendental, sino que parte de una experiencia en donde hay “siempre y de antemano saberes y poderes que encuentran en la línea del afuera al mismo tiempo su límite y desvanecimiento” (Deleuze, 1994: 96). De ahí que este tipo de experiencia consista en diferentes formas de *experimentación* que desde la escuela pública puedan dar lugar a lo *por venir*. Ahora bien, esta forma de pensar, al tomar las relaciones de fuerza como algo a aprovechar en los procesos de subjetivación, se constituye en un acto filosófico que pasa del conocimiento de los propios límites históricos a la posibilidad de traspasarlos. A su vez, pensar la educación desde la manifestación del dispositivo pedagógico, en el estado de la relación que se da de

---

<sup>24</sup> El camino adoptado aquí en la relación afuera, dispositivo y procesos de subjetivación, sigue la línea de Deleuze y Guattari. Esto implica separarnos un poco de Foucault, especialmente en la vía de la gubernamentalidad que adoptó su pensamiento. Las razones de este distanciamiento se justifican porque lo que interesa aquí son los procesos de subjetivación que se dan exteriores a la escuela pero que expresan un potencial autopoietico en su interior, más que el papel que la escuela desempeña en el problema de la ‘conducción de la conducta’ en la gubernamentalidad neoliberal. No obstante, estos elementos pueden encontrarse en los componentes de orden global que aquí se proponen como afuera del dispositivo pedagógico.

los elementos que allí se encuentran, no simplemente se conforma con una interpretación de toda la heterogeneidad objeto de saberes y prácticas pedagógicas; genera también crítica y formas de resistencia a través del vínculo de pensar con experimentar, “pensar es siempre experimentar, nunca interpretar, pero la experimentación es siempre actual, acerca de lo que emerge, de lo nuevo, de lo que se está formando” (1994: 91). Conforme a lo expuesto, el experimentar se entiende no sólo como el hecho de comprender o realizar procesos de empatía con lo externo a partir de la conciencia, sino como la modificación del sí mismo, de los saberes, poderes e incluso la misma institución escolar en cualquiera de sus modos de constitución, a través de los encuentros que se producen en la heterogeneidad del dispositivo.

Por último, es importante distinguir el afuera de un concepto de tipo sociológico como el de *exclusión*. El afuera está directamente relacionado con los procesos de subjetivación en un conjunto de prácticas que se dan entre las relaciones de saber-poder; mientras que el concepto de exclusión siempre refiere a un estar apartado de algún subsistema, impidiendo el desarrollo de una población o individuo en ese campo en el que se es excluido. Lo anterior hace que el concepto de exclusión se conciba referido a la igualdad, al derecho a ser tratado o cobijado con la misma “dignidad” a la que ‘todos’ deberían tener derecho<sup>25</sup>. Por tal razón, el concepto de exclusión va en la línea de una discusión sobre la modernidad, en la medida que busca integrar a las poblaciones al desarrollo y los procesos que se dan al interior de cada subsistema. Para diferenciar y evitar confusiones, podemos afirmar que el afuera se da desde el lugar de los modos de subjetivación, mientras que el concepto de exclusión funciona desde el punto de referencia de los sistemas que no alcanzan a intervenir satisfactoriamente lugares y poblaciones. La exclusión de los sistemas afecta el afuera al existir diferentes brechas, tales como desigualdades económicas y tecnológicas,

---

<sup>25</sup> Desde la teoría de Niklas Luhman, las sociedades contemporáneas se caracterizan por estar organizadas a partir de sistemas funcionales diferenciados. Desde dicha perspectiva, el par inclusión/exclusión funciona haciendo que se pueda dar la inclusión en un subsistema pero simultáneamente la exclusión de otro. Para este autor: “La distinción entre inclusión y exclusión tiene una relevancia decisiva en la autodescripción de la sociedad, precisamente porque con base en ella se establece un criterio de acceso a la comunicación: el primer lado describe las condiciones y las posibilidades de participación en la comunicación y así estimula atenciones y consideraciones, mientras que en el segundo indica lo que falta y que constriñe a la sociedad a reflexionar sobre sí misma” (Luhmann, 1994: 94). Vale la pena aclarar que este trabajo no enfatiza en las relaciones de exclusión/inclusión de la escuela pública sólo aborda el modo en que algunos componentes del afuera del dispositivo pedagógico se pliegan en la escuela en la forma de saberes y prácticas, y que cuya variación depende del modo de experimentación de los *tipos* y *topos* en donde se instala el dispositivo.

en los *tipos* y *topos* donde se dan los procesos de subjetivación. En relación al sistema educativo, éstas se relacionan más con un problema de cobertura que también entra a jugar al interior del dispositivo pedagógico, allí donde se coloca la escuela pública.

En este capítulo se tratarán, como componentes del afuera del dispositivo pedagógico, tres elementos de orden global: el influjo de las relaciones económicas, el entorno tecnocomunicacional, y un tercero que hemos denominado naturaleza como intersección, en mención a los dos anteriores. Cada uno de estos componentes se entrecruza en una relación de complejidad, a partir de la cual se producen un conjunto de prácticas y saberes que, desde la escuela pública, pueden dar lugar a la experiencia de pensar los procesos de subjetivación sobre todo desde la actividad procesual de carácter autopoietico. A continuación, se tratará cada uno de ellos intentando dar algunas de sus características particulares en relación al pliegue de subjetivación de los estudiantes como sujetos/objetos de esa afección/experimentación y teniendo en mente la idea de una escuela pública *por venir*.

#### **A. El afuera del dispositivo pedagógico: influjo de las relaciones económicas**

Las relaciones económicas son consideradas aquí como un afuera que afecta de distintas maneras la localización del dispositivo pedagógico. El tipo de relación económica involucra saberes y prácticas que están presentes en procesos de subjetivación de los que la escuela no es ajena. Para acercarnos a este afuera, seguiremos como referencia los planteamientos de Michel Foucault sobre el *homo æconomicus* y su vínculo con el dispositivo pedagógico.

A partir de la década de los noventa y el inicio de la apertura económica en Colombia, al privilegiarse las dinámicas del mercado, por parte de organismos multilaterales se exigirá un tipo de sujeto productivo y consumidor. Los requerimientos externos que implica la apertura no van a dejar de pasar por el dispositivo pedagógico, principalmente con la

consigna del aprender a aprender de la UNESCO<sup>26</sup>. La mencionada consigna se relaciona directamente con el *homo æconomicus* en la medida que el estudiante es asumido como su propio gestor de conocimiento, ya no como un receptáculo al que los maestros transmiten el saber. Éste será el comienzo de tecnologías dirigidas hacia la constitución de un sujeto “empresario de sí”. Este paso por el dispositivo pedagógico adquiere su propio matiz de acuerdo a las dinámicas propias que se dan en Colombia en el encuentro de dichas tecnologías con las problemáticas internas. Así pues, el *homo æconomicus* se caracteriza por su propia tipología desde la producción de un *régimen de verdad* que se hace visible en prácticas orientadas hacia un sujeto “empresario, y un empresario de sí mismo (...), que es su propio capital, su propio productor, la fuente de sus ingresos” (Foucault, 2007: 265). El carácter del modelo empresarial de autogestión tiene como antecedente el liberalismo clásico, pero sólo se consolida en su transformación, orientada hacia el sujeto que invierte en sí mismo para ser su propio capital en el neoliberalismo. En el caso del dispositivo pedagógico, la educación se sitúa como la posibilidad de proveer herramientas que permitan desarrollar las habilidades necesarias para una sociedad de mercado. Un concepto plausible para establecer una relación crítica entre la educación y el ideal de autogestión del sujeto como empresario de sí es el de *capital humano*.

El *homo æconomicus* de carácter neoliberal incorpora funcionalmente la generación de capital humano, a través de la generación de renta (capital económico), en aspectos como la adquisición de habilidades útiles para el mercado; sin embargo, no considera aspectos irreductibles a la búsqueda de la ganancia tales como los que se relacionan al componente social/cultural de quienes son objeto de mecanismos afines a la generación de capital humano en la dimensión de generación de renta. Dichos mecanismos responden a preguntas tales como: “¿Qué elementos del entorno del niño van a producir capital humano? ¿En qué aspectos tal o cual tipo de estimulación, tal o cual forma de vida, tal o cual relación con los padres, los adultos, los otros podrán cristalizar como capital humano?” (2007: 270). Este tipo de orientación de las adecuaciones del entorno escolar del menor, contiene un fuerte enfoque individual, en cuanto la adquisición del capital humano

---

<sup>26</sup> Ver los cuatro pilares de la educación documento de la Unesco de 1996 en “*la educación encierra un tesoro*”. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO

se constituye como un elemento para sí, pero también se vuelve un requerimiento importante para el funcionamiento de la sociedad de mercado, basado en la motivación egoísta del comportamiento humano<sup>27</sup>.

Esta visión se expresa en el dispositivo pedagógico, en tanto aparecen una serie de directrices legales, adecuaciones a la escuela en su planta física y currículo, que indirectamente se constituyen en factores que inciden en la adquisición de “capital humano como una inversión mensurable en el tiempo” (2007: 280), esto es, que considera “el capital humano del niño” como capaz de producir una determinada “renta” hacia futuro. Desde esta línea se puede ver cómo, desde la ley general de educación de 1994, la economía pasa a ser un área y asignatura dentro del currículo para años después, en el 2006, elaborar una ley de fomento a la cultura del emprendimiento en las instituciones educativas. La entrada explícita del *homo æconomicus* adquirirá un cariz propio, si tenemos en cuenta las dificultades con las que se enfrenta esta intención con respecto al tipo de población y cultura que les precede para la implementación de un tipo de prácticas en pro de procesos de subjetivación caracterizados por el modo de ser *empresario de sí*.

Mediante la generación del capital humano, se vinculan aspectos como la preocupación por mejorar las didácticas en los diferentes saberes a través de un maestro investigador que sea más “efectivo” en las prácticas pedagógicas y que, de esta manera, incida en los resultados de las pruebas que presentan los estudiantes, generando mejores resultados bajo estándares de medición internacional que den cuenta de la aplicación de técnicas propias del *homo æconomicus*. A pesar de esta entrada directa al dispositivo pedagógico, los sujetos-objeto de estas prácticas no responden a ellas satisfactoriamente, por aspectos sociales y culturales que les impiden capitalizar para sí, gran parte de estas habilidades, en ese aspecto irreductible del capital humano que no se incorpora a la generación de renta. De ahí que se puedan entrever distintos modos de relacionarse con la actividad económica afines a otras formas de “vida buena” propias del multiculturalismo existente en el país.

---

<sup>27</sup> Al respecto, vale la pena acercarnos a la crítica hecha por Amartya Sen sobre las visiones económicas fundamentadas en asumir el comportamiento egoísta como uno de los factores que genera mayor productividad y efectividad en las actividades económicas. Para este autor el móvil comportamental es mucho más complejo que la visión egoísta y este puede ser considerado como un punto de encuentro entre la ética y la economía dada “la versatilidad del comportamiento humano”. Para un mayor acercamiento a este problema, ver: Sen, 2003.

Las dificultades económicas que buscan ser suplidas, o si acaso atendidas por el Estado social de derecho instaurado a partir de la Constitución de 1991, hacen que las tecnologías afines al capital humano no puedan ser aplicadas a plenitud, precisamente por la heterogeneidad de la población objeto de la misma práctica pedagógica<sup>28</sup>. Para contrarrestar este problema, el Estado de Bienestar establece un *marco*<sup>29</sup> que busca mitigar los efectos negativos de las desigualdades con miras al desarrollo económico y en respuesta a las demandas de mejora de los indicadores económicos internacionales, produciendo tipos de sujetos susceptibles a consumir y que así permitan la optimización del mercado.

A partir de estos acondicionamientos propios del capital humano, que en la dimensión de la renta tropiezan con la misma población que objetualizan al interior del dispositivo pedagógico, podemos encontrar como alternativa la producción de sujetos con miras a otro tipo de capital, que va más allá del comportamiento egoísta de la competencia, centrado más en un modo de ser comunitario que se vincula con aquello irreductible del capital humano al capital económico; esto es, el *capital social*<sup>30</sup>. La relación del capital social con el dispositivo pedagógico se propone reestablecer el tejido social en acciones que tengan como base la cooperación y confianza no sólo entre individuos sino entre los distintos actores sociales. La relación entre educación y capital social desde Wendy Arenas y Francisco Cajiao está dada del siguiente modo.

---

<sup>28</sup> La afirmación precedente se hace con base a la dualidad doctrinal en la Constitución de 1991 señalada por Adolfo Chaparro: “En gracia a esa dualidad doctrinal, el texto constitucional puede, por ejemplo, legitimar las iniciativas del gobierno en cuanto a privatizaciones y reingeniería estatal, al tiempo que puede obligar al gobierno al desarrollo coherente de políticas sociales que beneficien a la población más vulnerable” (2009: 139). La escuela pública se ubica en la segunda orilla de la dualidad, pero queriendo cumplir con el requerimiento de la primera, dando libre entrada en el dispositivo pedagógico a políticas educativas y transformaciones curriculares que conlleven a producir sujetos que respondan a las necesidades de capital humano que tiene el auge del mercado resultante de la otra orilla.

<sup>29</sup> La idea del *marco* ordoliberal, cuyo origen es la economía social de mercado de Alemania “considera que la regulación de los precios por el mercado –único fundamento de la economía racional– es tan frágil que es preciso sostenerla, ajustarla, ‘ordenarla’ a través de una política interna y vigilante de intervenciones sociales (que implica ayudas a los desempleados, cobertura de las necesidades de salud, una política de vivienda, etc.)” (Foucault 2007: 365)

<sup>30</sup> Este enfoque centrado en el *capital social* es promovido desde la CEPAL buscando responder de una manera más localizada a los problemas económicos y a las desigualdades propias de la región. En el 2001 se concretan una serie de trabajos de diversos autores recopilados en el texto “*Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*”: CEPAL. Aquí intentaremos ver cómo la educación puede vincularse con el capital social y si desde allí se dan procesos de crítica y resistencia en el dispositivo pedagógico al *homo æconomicus* que aquí venimos abordando.

En el caso del Capital Social la educación es muy importante, pero sobre todo en la medida en que ella permita la construcción de vínculos fuertes entre diversos sectores de la sociedad. Para la constitución de capital social parece que las instituciones escolares básicas tienen un papel muy destacado en el desarrollo de habilidades sociales que no necesariamente están relacionadas con la ‘calidad académica’ tradicional, sino más bien facilitando y estimulando la adquisición de habilidades y valores de cooperación, solidaridad, participación, liderazgo, etc. (2003: 74-75)

Las habilidades requeridas para la generación de capital social con respecto a las del capital humano involucran proyectos que deben generar impacto en los vínculos que producen la acción colectiva; lo que no implica una oposición radical entre capital humano y social pero sí un tratamiento de aquello que es irreductible a la renta. En la medida en que se logran articular los logros individuales que corresponden al capital humano con la acción colectiva, teniendo un sentido comunitario y no desarraigado del espacio donde el individuo se desenvuelve, el capital social también se desarrolla superando las motivaciones egoístas. Antes de observar la relación entre el tipo de prácticas que producen capital social y los elementos del dispositivo pedagógico, conviene conocer algunos resultados de los estudios de capital social realizados en Colombia por parte de lo que se ha denominado las BARCAS<sup>31</sup>. Tres han sido los estudios realizados en torno a la aplicación de las BARCAS en 1997, 2005 y 2011<sup>32</sup>, de los cuales destacaremos lo manifestado por David Hurtado, Diana García y David Copete (2012) en su balance sobre la aplicación de las mismas al respecto de los dos primeros estudios, cuyos resultados presentaron una desmejora en el tercer estudio del 2011. Allí se muestra que el bajo capital social colombiano está asociado con un bajo nivel de confianza institucional y participación cívica, las cuales presentan descensos del 28% y 22% en los dos primeros estudios; además ostentan un aumento en la percepción de corrupción entre el 73% de los encuestados.

---

<sup>31</sup> Su significado es el de Barómetro de Capital Social, instrumento que mide indicadores sociales relativos al desarrollo ciudadano, el desempeño institucional y la articulación de la sociedad civil y las instituciones del Estado (Sudarsky, 1999).

<sup>32</sup> Para un mayor acercamiento a las mediciones de capital social en Colombia el lector se puede acercar al artículo “*Capital Social: importancia de las mediciones para Colombia*” por Julio Foliaco Gamboa en la Revista Respuestas Vol 18. No 2 junio-diciembre de 2013. Cúcuta-Colombia.

Los resultados anteriores muestran el debilitamiento del tejido social, especialmente en relación con las instituciones estatales, lo cual indica una fuerte *desmoralización* de las acciones cívicas que se manifiesta en la atomización de lo que podría ser una articulación de la sinergia social. Los resultados deficientes del país en términos de capital social conllevan a una profunda desconexión entre lo que sucede en las distintas comunidades y poblaciones con respecto a la legitimidad del Estado. Esta problemática, desde la óptica del dispositivo pedagógico, lleva a la pregunta por la relación entre el capital humano y procesos de subjetivación en el marco de la escuela pública. En ese sentido, pueden hallarse vínculos entre las competencias ciudadanas y la adquisición de capital humano en la escuela, así como la importancia que tiene la cultura en los procesos de conformación de capital social a través del multiculturalismo como un modo de resistencia a la frialdad de la pura generación de renta.

#### *Competencias ciudadanas y su relación con el capital humano*

Las competencias ciudadanas y su relación con la formación de capital humano y capital social en un principio parecen no estar muy claras, dado que su enfoque en la escuela se ha centrado más en su carácter ético-político; no obstante, aquí se intentará señalar esta relación en la escuela pública en general, especialmente, en la de carácter urbano. En primer lugar, las competencias ciudadanas buscan desarrollar en los estudiantes habilidades que les permitan orientar su acción de acuerdo a valores cívicos, su desarrollo moral propio, el respeto por los Derechos Humanos, la Constitución de 1991. Así, para el Ministerio de Educación Nacional “el énfasis de la formación en competencias ciudadanas es el desarrollo integral humano que implica el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras, las cuales favorecen el desarrollo moral” (2006: 156). Esta intención encaminada a caracterizar la escuela por los valores democráticos se materializa en el gobierno escolar, en instancias de participación de la comunidad escolar y en la elaboración de un manual de convivencia que regule la vida institucional. Todo lo anterior como práctica interna de lo que significa ser ciudadano, protegido por derechos y asumiendo un conjunto de deberes para con los demás en la vida social de la escuela.

Hasta ahora, el orden institucional tiene como fundamento el imperativo categórico kantiano que desde la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* toma a la humanidad como un fin en sí mismo y no como un medio (Kant, 2007:42). De modo que las ideas reguladoras cumplen la función de orientar la vida institucional, aunque éstas no logren una realización plena debido a su carácter formal; empero, el problema que aquí estamos señalando es el de la relación de esos valores con el *homo æconomicus* que, como influjo de las relaciones económicas, se encuentran presentes en el interior del dispositivo pedagógico. Si bien, la formación en los valores democráticos hace parte de los fines de la educación (es el segundo de los fines consagrados en la Ley 115 de 1994) es importante analizar si esta formación responde plenamente al ideal humanizador, o funciona como la posibilidad de instaurar un conjunto de técnicas de observancia y medición constante sobre la acción de los estudiantes, no con miras a la realización de estos nobles fines, sino en respuesta a los requerimientos del *homo æconomicus*. De manera que los estudiantes, como sujetos observados y evaluados, deben mostrar la adquisición para sí de estas competencias demostrables en acciones que denoten buen desempeño en el manejo del conocimiento (casos, dilemas morales, destrezas en ambientes de aprendizaje, etc.) de sus emociones y habilidades comunicativas que les permitan generar modos de relación dialógicos y no agresivos o impositivos sobre los demás. Con el fin de encontrar el vínculo entre estas competencias ciudadanas con el *homo æconomicus* y la generación de capital humano, es importante considerar lo que Jean Francois Lyotard denominó la *performatividad generalizada* como una de las características de la condición postmoderna. En esta actitud se trasluce que

Es más el deseo de enriquecimiento que el de saber, el que impone en principio a las técnicas el imperativo de mejora de las actuaciones y de la realización de productos. La conjugación «orgánica» de la técnica con la ganancia precede a su unión con la ciencia. Las técnicas no adquieren importancia en el saber contemporáneo más que por medio del espíritu de performatividad generalizada. (1991: 38)

Del mismo modo que el imperativo de la mejora de las actuaciones pasa primero a la técnica y después a la ciencia, en el caso de las acciones humanas, expresadas a partir de competencias ciudadanas, la tendencia es que suceda lo mismo, haciendo que se trastoque la transparencia de los ideales humanistas en la capitalización de estas mismas habilidades,

produciendo que éstas incurran en la lógica de la ganancia. En otras palabras, el estudiante puede reconocer el conjunto de valores propios del ejercicio de la ciudadanía como deseables socialmente, pero en el ámbito de la práctica no los apropia al carecer de un móvil propio que le brinde sentido de pertenencia a una comunidad. La *autonomía* como la posibilidad racional de reconocer principios universales que tienen a la humanidad como fin, desconoce los móviles de conducta de carácter *heterónomo* propios de la acción concreta de la vida cotidiana en la escuela, pero del mismo modo, dichos criterios de autonomía coinciden de manera indirecta con la *capitalización* propia del capital humano que acumula habilidades para sí, propensas a medición. Producto de lo anterior, el carácter autónomo de la acción racional se disuelve al no tener esa vinculación con la cultura de los que participan en estos procesos al interior del dispositivo pedagógico, al tiempo que funciona como un conjunto de técnicas (heterónomas) afines a la búsqueda de generación de capital humano en la dimensión de la renta. Es en ese vacío, en donde las competencias ciudadanas más cercanas al liberalismo, requieren de ese elemento cultural que desde el capital social en alianza con el multiculturalismo se muestran como una vía alterna para subsanar las problemáticas señaladas por las BARCAS; incluso, posiblemente, también las de falta de participación y confianza que puedan presentar los miembros de la comunidad educativa al interior de la escuela pública, aún no satisfechas pese a los mecanismos de participación generados a partir de la ley general de educación.

### *Multiculturalismo y capital social*

A partir del reconocimiento de la diversidad cultural de Colombia, la presencia de la escuela toma dos caminos centrados en la autonomía a partir de la ley general de educación: la que corresponde a los PEI y los PEC, respectivamente<sup>33</sup>. De modo que los componentes del dispositivo pedagógico se reacomodan a través de una política del reconocimiento que intenta articular las concepciones de vida buena.

---

<sup>33</sup> Sobre estas dos formas de concebir los proyectos educativos desde la vía institucional (PEI) y los planes de vida comunitarios que tienen su antecedente en los (PEC). Es interesante tener en cuenta el proyecto educativo del CRIC que antecede a la constitución de 1991, como fue tratado en el capítulo anterior, surgiendo como alternativa a una educación desarraigada de la cultura como la promovida por el Estado y su “neutralidad” dirigida al desarrollo de las libertades, lo que deja ver el vínculo de la educación con la exterioridad de la escuela.

Dentro de este marco legislativo, las comunidades indígenas, afrocolombianas y rom, a través de sus diversas instancias, vienen adelantando planes de vida; esto es, proyectos a gran escala que los hacen protagonistas de su propio desarrollo, permitiendo al Estado entender lo que es para los grupos étnicos su propia concepción y perspectiva de futuro. El plan de vida es una reflexión que nace de las necesidades particulares de cada una de las comunidades, fundamentada en su territorio, identidad, cosmovisión, usos y costumbres en un marco de interculturalidad (MEN, 2003: 5-6)

Desde la política de reconocimiento, el dispositivo modifica todo el conjunto de sus relaciones en lo que se refiere a las comunidades en las que puede intervenir; en el caso de la población mayoritaria funciona incorporando en el currículo las diferentes cátedras que, se supone, conjuran la deuda de ocultamiento de estos grupos humanos como parte de una *identidad nacional plural*. En el caso de cada comunidad y sus posibilidades de autodeterminación se da una reacomodación del dispositivo pedagógico, en donde el currículo muta hacia el plan de vida trazado en “conjunto” con la comunidad. Además, también hay una modificación del conjunto de saberes involucrados con la etnoeducación, que de algún modo funcionan como la forma en que el Estado se incorpora a estas comunidades, encontrándose en una dicotomía entre el principio de igualdad y diferenciación. En palabras de Charles Taylor, la anterior dicotomía se expresa así:

Para el uno, el principio de respeto igualitario exige que tratemos a las personas en una forma ciega a la diferencia. La intuición fundamental de que los seres humanos merecen este respeto se centra en lo que es igual en todos. Para el otro, hemos de reconocer y aun fomentar la particularidad. El reproche que el primero hace al segundo es, justamente, que viola el principio de no discriminación. El reproche que el segundo hace al primero es que niega la identidad cuando constriñe a las personas para introducirlas en un molde homogéneo que no les pertenece de suyo (1993: 67).

Esta dicotomía de los dos principios pretende ser resuelta desde la política del reconocimiento a través de la consigna del desarrollo de las comunidades, ya sea en las garantías mínimas que deben tener ante la ley o la posibilidad de desplegar sus propios ideales de vida buena a través del fomento de una educación propia, en el sentido de las actividades económicas sobre sus territorios y como desarrollo humano en tanto población. Por efectos de esta dicotomía, ninguna de las dos condiciones logra cumplirse a plenitud, precisamente porque cualquier acción estatal, de grupos armados o empresas sobre las comunidades, ya ejerce un tipo de modificación de su propio modo de ser. De cualquier

manera, en términos del dispositivo pedagógico la ley garantiza la autonomía de estas comunidades, aunque la forma de incorporación de la misma sea a través del discurso del desarrollo que obedece a una concepción de temporalidad moderna y lineal. Por tanto, cualquiera de los polos de una política de reconocimiento no deja de encubrir el diferendo de estas comunidades con respecto a sus propios procesos de subjetivación y constitución cultural. Como bien lo hace ver Adolfo Chaparro:

este diferendo entre la constitución formal del poder estatal y la efectucción singular de la multiplicidad potencial que expresa el poder en las máquinas territoriales tiene dos efectos: pone en abismo la teoría política basada en consensos y suscita una nueva valoración del diferendo, entendido como la riqueza polifónica de una subjetividad que resiste a toda determinación causal unívoca del poder (2004: 13).

Aunque la inserción del dispositivo pedagógico se dé en cualquiera de estas comunidades, y desde éste se respete la exterioridad de las mismas manteniendo su autonomía, no deja de existir un margen de desconocimiento que la visión desarrollista ejerce sobre su modo de ser. En este sentido, dicha situación es comparable con la crítica que Rodolfo Kusch hacía a Paulo Freire al considerar que, pese a los alcances que había logrado este autor en formular una pedagogía desde lo popular, seguía recusando desde sus ideales emancipatorios el propio modo de ser de campesino y de las comunidades indígenas<sup>34</sup>.

En suma, las formas de transmisión de la cultura de cada comunidad no son completamente traducibles a la interioridad del dispositivo pedagógico, ni al conjunto de prácticas y saberes científicos desde los que se ha organizado su régimen de verdad. A pesar de todo esto, los encuentros entre las comunidades y los alcances de este dispositivo configuran la forma de saber conocida como etnoeducación, en donde todo tejido de saber tiene ese carácter territorial que profundiza en el cultivo de un *nosotros comunal*. Es allí

---

<sup>34</sup> En palabras de Rodolfo Kusch: “No se puede educar en general. Se educa a alguien para que se adapte a una comunidad y al sentido de la realidad que es propio de ella. Hay entonces una educación propia de la cultura hopi por ejemplo, y otra propia de la occidental. Y si Freire insiste en que hay que inculcar al campesino el ideal dinámico de la transformación de la naturaleza, el sentido de la educación que él esgrime ya no sirve ni para la cultura hopi ni para la aymará, ni para la quechua, sino sólo para nuestra cultura occidental. Es más, incluso el hermoso concepto de educar a través de la libertad del sujeto, es estrictamente occidental” (1976: 77). Lo cual dificulta las fronteras entre la cultura propia y sus modificaciones en el contexto de la sociedad contemporánea. En ese sentido el problema del afuera de las relaciones económicas tiene directa relación con la *supervivencia* de las culturas y cómo este entra a ser parte del dispositivo pedagógico, en cuanto el tipo de educación y la población a la que se dirige.

donde otros modos de existencia y formas de relacionarse económicamente más afines a la generación de capital social se hacen presentes a través de distintas narrativas que dan sentido a los distintos grupos sociales pero que, en su mayoría, al carecer de las condiciones económicas apropiadas, no pueden potenciar su propio modo de ser<sup>35</sup>.

En resumen, el dispositivo pedagógico se instala en distintas relaciones económicas que en su mayoría propenden directamente a fortalecer el *homo æconomicus* por la vía del capital humano en la dimensión de la generación de renta. Empero, el modo de relacionarse de las comunidades territoriales que logran vincular su cultura con la actividad económica, integrando dichos elementos en un proyecto educativo afín a sus propios fines colectivos, va en mayor concordancia con la generación de capital social, el cual se constituye en una necesidad a fortalecer debido a los bajos índices que han arrojado los estudios sobre el mismo. A su vez constituye un foco de resistencia a la impasibilidad del *homo æconomicus* acentuado especialmente en el aumento de competencias para la producción y la ganancia.

La anterior discusión sobre el desarrollo de los diversos núcleos poblacionales y su dignificación se encuentra en la línea de la consolidación del proyecto moderno, del acondicionamiento de las condiciones necesarias para el despliegue de su propia autodeterminación. De allí que los distintos modos de vida reconocidos por el multiculturalismo requieran para su *supervivencia* de unas condiciones económicas básicas para enfrentar el mundo actual, y así lograr plegar satisfactoriamente los efectos de la economía global desde su propio modo de ser. Un enfoque como el propuesto por Amartya Sen, que llama la atención sobre “la desigualdad de la distribución de las libertades y las capacidades fundamentales” (2000: 151), puede servir para mostrar cómo la adquisición de habilidades requiere de condiciones económicas favorables que permitan el despliegue de las mismas. De lo contrario, no se puede pretender que los efectos de esta inequidad sean solucionados a partir de prácticas pedagógicas que, en el entramado del dispositivo pedagógico, busquen hacer frente a las violencias objeto de preocupación de las cátedras

---

<sup>35</sup> Este fenómeno desde la perspectiva del capital social se da porque, en Colombia, se sufre de un “*estructuralismo entrópico*” en donde comunidades del sector rural y poblaciones urbanas marginales se encuentran excluidas de los procesos de desarrollo; mientras que existe una élite urbana caracterizada por el clientelismo desinteresada por estos procesos pero que piensa en la posibilidad de generar renta en los territorios de estas poblaciones.

por la paz, por ejemplo; o a través de una formación ciudadana que, partiendo de las competencias, pretendan llenar el vacío que deja la ausencia del capital social: la desvinculación de la educación con la cultura y la falta de condiciones favorables que padecen la mayoría de estudiantes a los que se dirige la escuela pública.

Así, el capital social logra abordar el componente cultural/social que desde el capital humano es irreductible al capital económico, pero que es incorporado a éste funcionalmente. Por lo tanto la generación de capital social logra diferenciarse del objetivo central del *homo æconomicus* de carácter neoliberal. La importancia del capital social en términos del dispositivo pedagógico es que reconoce la necesidad del fortalecimiento de los vínculos sociales en los que se encuentran los estudiantes, en parte dejando ver cómo ellos están inscritos en esas relaciones económicas adversas, pero en las que se puede generar procesos de reconstrucción de la sinergia social que superen la óptica de la renta. Lo anterior puede llevar a valiosas experiencias, sobre todo en zonas periféricas, a través de la revalorización de la acción social comunitaria. Dicho de otro modo, la valorización del capital social puede hacer que, de una manera autopoietica (creación para sí) en el sentido propuesto por Felix Guattari (1996b), es decir, a partir de la propia experimentación de la subjetividad individual y colectiva como *subjetividad procesual*, se haga frente a la mera anexión de habilidades y comportamientos del tipo *homo æconomicus* neoliberal, a través del reconocimiento de lazos entre la población y el territorio que den lugar a modos de relación alternos a la objetualización producida por la centralidad de la renta.

## **B. Entorno tecnocomunicacional como afuera del dispositivo pedagógico**

En directa relación con las formas de desterritorialización capitalista y con la *era de la informatización planetaria*, para acercarnos a lo que significa el entorno tecnocomunicacional como afuera del dispositivo pedagógico, seguiremos los planteamientos de Manuel Castells, quien a partir de su análisis de las modificaciones de la manera de relacionarnos a través de las nuevas tecnologías en la *sociedad red*, nos permite clarificar algunos aspectos referentes al influjo de ese entorno tecnocomunicacional en la

sociedad en general y su paso por este dispositivo. En primera instancia, de acuerdo a Castells: “lo que caracteriza el nuevo sistema de comunicación, basado en la integración digitalizada e interconectada de múltiples modos de comunicación, es su capacidad de incluir y abarcar todas las expresiones culturales” (1999: 407). Hecho que es de gran importancia si tenemos en cuenta que bajo esta irrupción de la tecnología de la información en el contexto global se da una especie de distanciamiento generacional entre aquellos que habitaron un mundo marcado por lo que el mismo autor denominó la *galaxia McLuhan*, entendida como aquella que se caracterizó por el influjo de los *mass media* dirigidos a un tipo de público de carácter más indistinto, y aquellos nacidos en *la multimedia* con un mayor y más amplio acceso a la multiplicidad de información, lo cual hace que:

El rasgo más importante del multimedia sea que captura dentro de sus dominios la mayor parte de las expresiones culturales en toda su diversidad. Su advenimiento equivale a poner fin a la separación, e incluso a la distinción, entre medios audiovisuales e impresos, cultura popular y erudita, entretenimiento e información, educación y persuasión (1999: 405)

El auge del multimedia no dejará de tener efectos sobre el conjunto general de la población. Las consecuencias del mismo en el engranaje de la sociedad red para los procesos sociales son dos según Castells: “debilita de manera considerable el poder simbólico de los emisores tradicionales externos al sistema, que transmiten a través de las costumbres sociales codificadas por la historia: religión, moralidad, autoridad, valores tradicionales, ideología política” (1999: 408). No desaparecen del todo pero sí menguan su influencia si no son recodificados o traducibles en ese lenguaje. Asimismo, “el nuevo sistema de comunicación transforma radicalmente el espacio y el tiempo, las dimensiones fundamentales de la vida humana” (1999: 408). De tal modo que el espacio de flujos sustituye el espacio de lugares y el tiempo secuencial es sustituido por un tiempo atemporal. A partir de estas dos consecuencias, y de acuerdo a lo que aquí nos interesa, conviene que nos detengamos un momento en identificar cómo el debilitamiento del poder simbólico de los emisores tradicionales y saberes, entre ellos el de algunos actores que componen la escuela como maestros tradicionales y padres de familia, irrumpe en las dinámicas del dispositivo pedagógico. Además, observar cómo el influjo de las nuevas relaciones espacio-temporales de las poblaciones a las que la escuela se dirige en este entorno tecnocomunicacional, desborda los límites de la transmisión, recodifica la

organización de los mismos convirtiéndose en una instancia traduccional para su pervivencia y, a su vez, modifica los procesos de subjetivación al interior del dispositivo.

### *Debilitamiento del poder simbólico de la Escuela*

El auge de las tecnologías de la información no sólo altera las relaciones de unos con otros; también la manera en que se concibe el saber y, con ello, los procesos de transmisión y de investigación del mismo. La escuela, expuesta a estas dinámicas, y el sujeto identificado como maestro-investigador, intentan atajar esta circulación de información que los desborda, haciendo que el dispositivo pedagógico se desterritorialice en su modo de operar, hacia dinámicas culturales y poderes circundantes. Así pues, la profesionalización del docente y su carácter de investigador lo obligan a una continua actualización del uso y manejo de la información a la que no tenía que enfrentarse el maestro tradicional-transmisor, quien detentaba la confiabilidad que le otorgaba ser algo así como un sujeto poseedor del conocimiento y actor exclusivo de la transmisión del mismo a sus estudiantes.

El maestro-investigador se enfrenta así a un nuevo espacio público –transformado por unas nuevas técnicas de comunicación, de información, de archivación y de producción de saber (Derrida, 2002: 12) – cada vez más ajeno a la relación entre maestro, estudiantes y conocimiento propio de la escuela tradicional. A pesar de que la escuela se ha visto como un lugar de transmisión/reproducción y no de producción de saber, pese a que el maestro-investigador cuenta con la posibilidad de generar una reflexión y sistematización de la práctica pedagógica, la modificación del espacio público va haciendo que la forma de poder disciplinar que caracterizaba a la escuela dé lugar a otros tipos de ejercicio de poder con otros procesos de subjetivación en su composición, permitiendo que la autoridad tradicional en el orden epistemológico y ético se vea transformada de la transmisión de conocimientos “absolutos” al manejo y uso de información en un juego en el que el mayor acceso a ella, por parte de todos los involucrados en el dispositivo, hace que la práctica pedagógica recurra a didácticas que la utilicen; pero que a su vez cambien la valoración sobre el conocimiento en la forma de traducibilidad técnica o informática, en tanto un *saber para*. Así, tanto los saberes que hacen parte del currículo como los del saber

pedagógico, ya no valdrían en sí mismos si no se muestra su contexto de aplicación, principalmente, en un aprender a utilizar y articular la información circundante, en la forma de una pragmática que explica por qué el concepto de competencia es tan importante hoy; tanto en los procesos de evaluación como en las didácticas que buscan potenciar la incorporación de las actitudes que requiere cada tipo de saber.

Conviene entonces observar cómo estas modificaciones en la producción de saber propiciadas por el entorno tecnocomunicacional afectan el dispositivo pedagógico. Siguiendo el planteamiento de Lyotard, según el cual “el antiguo principio de que la adquisición del saber es indisociable de la formación (*Bildung*) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá más en desuso” (1991: 6), podemos decir que la interacción pedagógica entre maestros y estudiantes adquiere otros matices de carácter más horizontal, aunque sin dejar de demandarse autoridad y capacidad de direccionamiento a los maestros sobre los estudiantes. A pesar de estas transformaciones, es importante pensar cómo este desbordar no termina con la escuela; antes bien, modifica su papel en el dispositivo pedagógico que la rebasa. La escuela expuesta se convierte en un lugar de cohesión a través del encierro que aún mantiene, pese a que sus fronteras con la sociedad ya están fisuradas y en gran medida disueltas.

En medio de este universo de información, el saber pedagógico se reacomoda trazando como imperativo incorporar en las distintas didácticas el uso y manejo de la tecnología, haciendo que a través de ella circulen los saberes en una traducción generalizada para la adquisición y producción de la información: “todo lo que en el saber constituido no es traducible de ese modo será dejado de lado, y la orientación de las nuevas investigaciones se subordinará a la condición de traducibilidad de los eventuales resultados a un lenguaje de máquina” (1991: 7). Dicha condición de traducibilidad hace que los saberes en general, que hacían especial énfasis en las disciplinas, alteren sus métodos y objetos de estudio en una constante reacomodación de sus fronteras, estableciendo una interrelación que dificulta la comprobación y el carácter de veracidad del que gozaban desde el conjunto de criterios epistemológicos que se suponían independientes y fieles a sus marcos de referencia. De manera que, la propia legitimidad del saber, incluso al interior de la escuela, crea nuevas

dependencias de acuerdo a su utilización, lo cual repercute en otros problemas como el de hacer del conocimiento que se transmite en la escuela algo que dé sentido a los estudiantes.

En esta relación al interior del dispositivo se trastocan y transforman los procesos de subjetivación en los que participan tanto el maestro investigador como el sujeto estudiante, ambos vistos como sujeto y objeto de lo producido por este entorno tecnocomunicacional. En consecuencia, el maestro investigador, si quiere atajar en algo el influjo que supera su actuar en la forma de poder disciplinar en la escuela expuesta, ha de modificar su relación con el sujeto estudiante: deberá pasar de verlo como objeto de su práctica para asumirlo como emisor/receptor que, al igual que él, participa en el flujo de información. Del mismo modo, en relación con ideales éticos, el acceso a la información abre todas las puertas a diferentes estilos de vida y modos de ser que antes no tenían cabida en la escuela, y que ahora tienen entrada a través de la experiencia propia de docentes y estudiantes, haciendo que haya una tensión de fuerzas entre la organización interna de la escuela y la proliferación de modos de vida al alcance de todos en el flujo de información.

La entrada de este entorno tecnocomunicacional irrumpe en el dispositivo, en cuanto la tecnificación del saber pedagógico y la constitución de un maestro investigador que tenga por imperativo hacer uso de la tecnología a través de la búsqueda constante de la innovación y la readecuación del espacio escolar<sup>36</sup>. Pese a la disminución de la influencia del dispositivo pedagógico en la escuela con respecto a la que tienen los medios de información y las nuevas tecnologías desde el exterior, como bien lo notó Lyotard, esta pérdida de centralidad en el lugar de transmisión de saberes por parte del profesor muestra que:

La deslegitimación y el dominio de la performatividad son el toque de agonía de la era del profesor: éste no es más competente que las redes de memorias para transmitir el saber

---

<sup>36</sup> Así lo expresa el documento del Ministerio de educación al respecto de las competencias en las tecnologías de la información y comunicación (TIC) "es fundamental considerar en la formación continua de los docentes, la inclusión de experiencias pedagógicas soportadas en la innovación, entendiendo esta última como un proceso intencional y planeado, que se sustenta en la teoría y en la reflexión y que responde a las necesidades de transformación de las prácticas a través de la vinculación de las TIC como recurso fundamental para el aprendizaje". (MEN, 2013a: 17).

establecido, y no es más competente que los equipos interdisciplinarios para imaginar nuevas jugadas o nuevos juegos (1991: 42).

Aún queda espacio para la intervención del maestro investigador y la pervivencia de los saberes, reacomodados a un carácter performativo que permita mostrar su relevancia. De allí que el uso de las redes sociales, videos tutoriales, blogs y páginas web de ayudas académicas hayan proliferado, al igual que los espacios virtuales que permiten el intercambio de información<sup>37</sup>. El influjo de estas nuevas plataformas permite una relación distinta entre estudiantes y maestros (una más cercana, si se quiere), a pesar de que haya una gran distancia en cuanto la constitución de cada subjetividad en relación a los estilos de vida y modos de uso de la tecnología.

En otras palabras, la forma de subjetividad maestro-investigador ha servido para preservar su influencia con el fin de hacer más efectivo el cumplimiento de los objetivos que se le demandan a la escuela, pese a que socialmente la influencia del entorno tecnocomunicacional es de mayor alcance que el del influjo escolar. La escuela, al estar expuesta, cumple ese papel de aglomeración de población que se encuentra por debajo de la mayoría de edad legal, intentando incorporar prácticas en la sociedad de la información que la desborda. El maestro-investigador integra las TIC a sus procesos de enseñanza y busca generar competencias en los estudiantes. Esto, con respecto al dispositivo pedagógico, conlleva a que sea formulada la pregunta por lo que sucede con los procesos de subjetivación del estudiante y del maestro-investigador en medio de los flujos de información.

---

<sup>37</sup> Al respecto, se pueden ver innumerables iniciativas que, tanto desde maestros como estudiantes, configuran un nuevo modo de relacionarse en la escuela y en el espacio propiciado por las nuevas tecnologías, en donde se hacen visibles la producción de subjetividades desde alternativas de autovaloración y reapropiación existencial. Un ejemplo, es la compilación de distintas experiencias de este tipo hechas por la Secretaría de educación Distrital y la Universidad Javeriana (2015) en el proyecto C4 (Ciencia y tecnología para Crear, Colaborar, Compartir), en donde se pueden ver iniciativas con respecto al uso de los videojuegos en red como estrategia de aprendizaje y herramientas para la constitución de lectores y escritores digitales.

## *Nuevas relaciones espacio-temporales*

La modificación del espacio y el tiempo producida por el entorno comunicacional, como se dijo al comienzo de este apartado, hace que en términos del dispositivo pedagógico se deba tener en cuenta la relación maestro-estudiante como sujetos insertos en la sociedad red. Lo primero a señalar al respecto es que el espacio de flujos del entorno tecnocomunicacional supera el “monolingüismo”<sup>38</sup> que homogenizaba las posibilidades de expresión de la información circulante propia de sus antecesores: los *mass media*. Por un lado, y contrario a la forma de ser de la escuela encierro, el maestro investigador tiene la posibilidad de generar conexiones y ensamblajes que antes eran impensados, debido a la restricción y univocidad de la manipulación de la información. Por otro lado, los estudiantes como internautas en su mayoría, se acercan a esta multiplicidad demandando alguna explicación u aclaración entre su realidad personal y el mundo multimedia con el que interactúan. De acuerdo con Maurizio Lazzarato:

La potencia de las fuerzas centrífugas, que estaba aprisionada y capturada por la fuerza de unificación y de homogeneización de las redes analógicas (televisión), se libera, se activa e inventa otras máquinas de expresión, otros regímenes de signos. De este modo devuelve la potencia de creación y de realización de los mundos posibles a su propia indeterminación (2006a: 169)

El acceso a esta pluralidad de mundos producto del carácter mismo de las tecnologías de información, permite generar en el espacio de flujos diferentes lugares de interacción y expresión, que hacen de aquellos que nacieron en estas dinámicas y de los que las utilizan, personas más cercanas a la diversidad y abiertas a los distintos modos de ser<sup>39</sup>. En medio de estas dinámicas es que el maestro-investigador, como un interactuante más, puede generar redes de información, de expresión y opinión de toda índole que abran la unicidad

---

<sup>38</sup> Término utilizado por Lazzarato a partir de los planteamientos de Mijaíl Bajtín al referirse a los efectos que tienen los medios de información en la multiplicación o unificación de lenguajes: plurilingüismo referido a las nuevas tecnologías de la información y monolingüismo a los dirigidos a una teleaudiencia de masas respectivamente.

<sup>39</sup> Lo cual no impide que estos medios sean utilizados para la promoción o difusión de violencias. Así, la multimedia desarrolla una serie de interacciones en las cuales también se atenta contra las personas tales como el enunciado cyberbullying y grooming. Dichas precauciones también justifican el rol del maestro con respecto al direccionamiento de estudiantes niños y jóvenes, los cuales pueden ser víctimas o perpetradores del mismo cuando no sostienen ningún tipo de ética al interactuar allí.

a la multiplicidad. También, y de acuerdo a la potencia de la interacción propia y la de los estudiantes en el manejo de la información, no se debe desconocer, como lo anota Castells, que “el mundo multimedia será habitado por dos poblaciones muy distintas: los interactuantes y los interactuados, es decir, aquellos capaces de seleccionar sus circuitos de comunicación multidireccionales y aquellos a los que se les proporciona un número limitado de opciones preempaquetadas” (1999: 404).

Es aquí, en la capacidad de utilizar la información para sí de una manera multidireccional, como pliegue de fuerzas, según lo hemos venido diciendo, en donde más allá del acceso a información valiosa por medios económicos, es posible orientar y generar redes en donde se compartan saberes y estilos de vida que puedan contribuir “a la fabricación de nuevos *ensamblajes* de enunciación individual y colectiva” (Guattari, 1996: 16). Con esto, tanto maestros y estudiantes son receptores de diversa información que requiere de una articulación que la pueda aprovechar, allí “cabe concebir otras modalidades de producción subjetivas —procesuales y singularizantes. (...) formas alternativas de autovaloración y reapropiación existencial” (1996: 29). En ese sentido juegan un papel importante, tanto en la subjetividad docente, en el conocimiento del funcionamiento e información circundante, y del estudiante, en tanto se vuelve necesario lograr un punto de anclaje que le permita pasar de ser interactuado a interactuante. La irrupción del entorno tecnocomunicacional en el dispositivo pedagógico hace que se deban considerar todas estas variables en los procesos de subjetivación allí internos en ese espacio de flujos de información.

Por último, otra de las consecuencias en relación a los procesos de subjetivación en el dispositivo pedagógico es el del tiempo atemporal de la sociedad red, producto de la desterritorialización del capitalismo. Como afirma Castells: “el tiempo atemporal, el tiempo del breve «ahora», sin secuencia ni ciclo, es el tiempo del poderoso” (2009: 82), atemporalidad que produce desarraigo y desinterés por la vida concreta o territorial, generando sujetos más acordes a la lógica del *homo æconomicus*. Al privilegiarse lo inmediato e instantáneo, existe una apatía por todo lo que requiera esfuerzo o cualquier otro tipo de proceso. El tiempo del poderoso se internaliza a través de la difusión de la falta

de esfuerzo y búsqueda del confort, lo cual contradice la parte activa del *homo æconomicus*, relegando a los sujetos al rol pasivo de meros consumidores.

No obstante, en el espacio de la escuela, a través de los saberes curriculares, hay una resistencia a esta inmediatez, y a través del seguimiento de procesos individuales aún se cultiva su contraparte, eso que Castells llama “el tiempo de la historia, y de las identidades históricas” (2009: 82), el cual no termina de difuminarse en un mundo en el que sólo importa la gratificación inmediata. De ahí que desde estos elementos que irrumpen al interior del dispositivo, aún en la escuela, se pueden generar procesos de subjetivación individuales y colectivos que consoliden interactuantes del multimedia a través del uso de la información y la generación de compromisos que contrarresten el mero disfrute y el olvido de sí en el universo de estilos de vida que promueve la publicidad, la cual funciona como “creencia acerca del mundo, de sí mismos y de los demás” (Lazzarato, 2006b: 102), razón por la cual no puede ser desconocida o ignorada.

Desde la heterogeneidad que hace parte del dispositivo pedagógico, hemos visto cómo el entorno tecnocomunicacional produce transformaciones en la organización interna de la escuela, la subjetividad de maestros/estudiantes, la autoridad y legitimidad de los saberes y los modos de relacionarse con el tiempo y el espacio. Todos estos elementos hacen que sean los propios estudiantes los que dinamicen y adquieran un mayor protagonismo, en relación con la forma tradicional de funcionar y organizar la escuela, siendo ellos los que hacen de la misma un lugar en exposición que se flexibiliza para mantener su papel en la sociedad. Aun así, en el contexto nacional sigue existiendo una fuerte brecha digital marcada por las relaciones entre centro-periferia, que le dan forma a la influencia de este afuera a partir de las posibilidades de acceso a los elementos aquí expuestos, y que dada la complejidad y la constante transformación que sufren los componentes del dispositivo pedagógico a este respecto, hace que estas problemáticas requieran de un tratamiento acorde a la condición postmoderna en los procesos de subjetivación.

Además, es en la influencia de este entorno tecnocomunicacional donde más se vislumbra la importancia de tener presente un tipo de subjetividad procesual. Las nuevas tecnologías

han hecho que se puedan dar nuevos modos de experimentación a través del acceso a la información, y con esto la posibilidad de generar pliegues de subjetividad que respondan a las propias coordenadas existenciales de niños y jóvenes. Desconocer esta actividad procesual en la que éstos se encuentran es menoscabar sus capacidades para generar estilos de vida y críticas que aporten a los problemas contemporáneos. Tener en cuenta esta capacidad, en términos del dispositivo pedagógico, permitirá propagar experiencias orientadas al aprovechamiento del espacio de flujos propio del entorno tecnocomunicacional.

### **C. Afuera y naturaleza como intersección**

El componente *naturaleza* se encuentra ubicado en el adentro/afuera del dispositivo pedagógico, en cuanto en la escuela pública también se dan procesos de subjetivación, saberes y prácticas de este tipo. Con respecto a los dos componentes abordados, la naturaleza se encuentra en una posición de intersección que la vincula a cada uno de ellos. Esto debido a que, de una parte, el influjo de las relaciones económicas ha gozado de una entrada directa en las relaciones de racionalización y apropiación del dispositivo; y de otra, el entorno tecnocomunicacional multiplica la divulgación de información sobre entornos naturales y modos de relacionarse con ella desde *prácticas ecológicas*, también promovidas en la escuela y que presentan gran difusión en las redes. Hecha la aclaración anterior, abordaremos la naturaleza como intersección en dos sentidos: el primero referido a la naturaleza en su espectro más amplio, como la vida a nivel planetario y, en un segundo, con respecto al problema del cuerpo y la *diferencia sexual*.

#### *Naturaleza a nivel planetario*

Debido a la preocupación global por el daño ambiental generado a partir de la sobreproducción y la devastación natural generada por la reificación de la naturaleza propia del capitalismo, se han generado en la escuela modificaciones curriculares y proyectos ambientales que buscan desarrollar en los estudiantes hábitos en pro del

desarrollo sostenible<sup>40</sup>. Un ejemplo de estas iniciativas son los PRAE (proyectos educativos ambientales) orientados a generar acciones que mitiguen el daño ambiental a través de actividades como las de reciclaje, jornadas de aseo y campañas en defensa del medio ambiente al interior y exterior de la escuela. Otro ejemplo es la reestructuración curricular en una relación interdisciplinaria dada entre ciencias naturales y ciencias sociales, como se ve claramente en algunos de sus ejes curriculares; por ejemplo, en el caso de las ciencias sociales, se concibe el eje denominado *Relaciones espaciales y ambientales*<sup>41</sup>. Dichos ejes buscan abordar cómo los distintos grupos humanos se han relacionado y han adecuado el medio para hacerlo habitable, resaltando las formas que han sido menos devastadoras y más afines al ideal de sostenibilidad. Desde las ciencias naturales, el eje *Relación ciencia tecnología y sociedad* está orientado al manejo de la ciencia y la tecnología para un tipo de desarrollo que respete el entorno natural. Lo cual explica la vinculación que presenta la naturaleza frente a los otros componentes del afuera.

A pesar de lo anterior, es evidente que el desarrollo sostenible al que apunta el capitalismo contemporáneo obedece a la maximización de la rentabilidad de la naturaleza, de modo que las ciencias del medio ambiente no se separan claramente de las que la objetualizan como medio de producción. Al fin y al cabo, ambos enfoques trabajan desde una base ontológica caracterizada por el humanismo, en tanto la naturaleza y la totalidad de la vida estarían disponibles para ser adecuadas y utilizadas en beneficio de la humanidad. En realidad, la discusión apenas comienza. En es constexto, vale la pena mencionar abordajes como los de Rosi Braidotti quien, desde una perspectiva spinozista por la vía de Deleuze, ve la naturaleza como un todo caracterizado por la multiplicidad de modos en los que se expresa. En esa perspectiva, el problema de la interacción con la naturaleza va más allá de su utilización económica: radica en las distintas interconexiones que se hacen al interior de la totalidad de los cuerpos que la componen ya sea en un sentido activo *potentia* o reactivo *potestas*. De acuerdo con lo anterior:

---

<sup>40</sup> Esta preocupación se ha hecho explícita a partir de organismos multilaterales como la ONU, que le ha dado un importante lugar en los anteriores objetivos del milenio (objetivo siete: garantizar la sostenibilidad del medio ambiente). En los actuales objetivos de desarrollo sostenible al menos cinco de ellos están en directa relación con el problema ambiental.

<sup>41</sup> Los ejes de los que aquí hacemos mención pueden encontrarse en Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional. 2006. Colombia: MEN: 114-115.

En este campo de fuerzas transformadoras la sustentabilidad es una práctica social y ética muy concreta, no el ideal económico abstracto al que suelen reducirla los especialistas en desarrollo y planificación social. Es un concepto sobre la naturaleza corporizada e integrada en su medio del sujeto. La sensibilidad y la disponibilidad a los cambios o la transformación son directamente proporcionales a la capacidad que tenga el sujeto de soportar las vicisitudes sin quebrarse (Braidotti, 2009: 222)

Al colocar este otro modo de relación con la naturaleza, basado en una práctica social y ética que efectivamente debe estar arraigada en elementos culturales y hábitos propios que permitan construir una relación con el entorno natural –que no magnifique la forma de vida humana *bios* en un *status* superior a la de la vida en general *zoe*–, se manifiesta *otra* visión de la naturaleza que va más allá de preservarla para su utilización: hace que el vivir en el mundo incluya la interrelación de la vida en un sentido extensivo a la totalidad de lo vivo. De acuerdo a la frase de Braidotti, “«nosotros estamos juntos en esto» resume con precisión la dimensión global de los problemas con que tenemos que vérnoslas cuando tomamos las relaciones de poder que rodean la cuestión de *bios/zoé* como el rasgo que define nuestro momento histórico” (2009: 190). Esta característica de la interacción del complejo de la vida despojada del antropocentrismo y propia de muchas cosmovisiones de diferentes comunidades y culturas en el mundo, puede constituirse como un punto de quiebre y *acontecimiento* que trastoca el orden de las ciencias occidentales y el modo de organización de las mismas<sup>42</sup>. Con el fin de pensar desde el dispositivo pedagógico prácticas específicas que permitan resistir a ese ideal abstracto de la naturaleza propio de la planificación económica, conviene tener en cuenta lo que Félix Guattari denominó una *ecosofía*, la cual obraría “como ciencia de los ecosistemas, como apuesta de regeneración política, pero también como compromiso ético, estético y analítico”, y tendería “a crear

---

<sup>42</sup> Otra vía distinta a la mirada antropocéntrica es la propuesta desde el *perspectivismo naturalista* desarrollada por Viveiros de Castro, en ella, el conjunto de la naturaleza tiene la posibilidad de devenir en persona, no solamente lo correspondiente al plano de lo humano. Así, “todos los animales y demás componentes del cosmos son intensivamente personas, virtualmente personas, porque cualquiera de ellos puede revelarse como (transformarse en) una persona. No se trata de una simple posibilidad lógica, sino de una potencialidad ontológica. La ‘personalidad’ y la ‘perspectividad’ –la capacidad de ocupar un punto de vista– son cuestión de grado, de contexto y de posición, antes que propiedades distintivas de tal o cual especie (Viveiros, 2010: 35, 36-37). No obstante, el carácter ontológico de esta propuesta hace que dicho problema esté ubicado en un más allá de la teoría y que tenga raíces en lo profundo de la cultura amerindia amazónica. De ahí que en el dispositivo pedagógico jueguen factores culturales que permiten o no el despliegue de diferentes alternativas, con respecto a distintas visiones sobre la naturaleza y los procesos de subjetivación que de allí se desprenden.

nuevos sistemas de valorización, un nuevo gusto por la vida, una nueva ternura entre los sexos, los grupos de edad, las etnias, las razas... (1996a: 113)

Pero ¿cómo se puede manifestar dicha regeneración política en prácticas que surjan en la escuela? Lo primero que se debe tener en cuenta son los registros en donde se pueden producir estos nuevos modos de valoración sobre el habitar el mundo, que a su vez constituyan una diferencia con lo que Guattari denominó como el sistema de equivalencias en las valoraciones propio del capitalismo mundial integrado (CMI). Estos registros identificados por el autor como ecología mental, social y medio ambiental; permiten que identifiquemos sus posibilidades al interior del dispositivo, con respecto a los procesos de subjetivación que allí se presentan. Cabe anotar también, que las tres ecologías no funcionan por separado, sino que se integran al generar nuevas valoraciones que las afectan simultáneamente.

Para empezar, presentaremos la ecología medio ambiental, señalando cómo se podrían presentar en prácticas que involucren a los sujetos inscritos en el dispositivo pedagógico. Con respecto a lo dicho, se debe señalar que la ecología medio ambiental se pronuncia en contra del ideal abstracto de la Naturaleza, ya que éste de algún modo concibe la naturaleza como separada de la cultura. Dicha idealización se da según Swyngedouw como “la fantasía de imaginar una Naturaleza benigna y ‘sostenible’” (2011: 52). En ese sentido, se generan prácticas que no vinculan a los sujetos con sus entornos específicos, funcionando como una sensibilidad aparente sobre la naturaleza que no llega a hábitos concretos. Además, desconoce el carácter imprevisible y catastrófico propio de los fenómenos naturales que lleva a que la acción humana realice ensamblajes concretos en pro de la vida en general, sintiendo su vulnerabilidad, a modo de conocer su potencia efectiva en la manera como interactúa con su entorno.

Al percibirse a sí mismos como un sujetos vulnerables ante la totalidad natural, los individuos escolarizados pueden generar prácticas que vayan en un más allá de acciones promovidas por contextos urbanos, como ahorrar energía o botar basura en sitios adecuados, generando una sensibilidad sobre los mismos hábitos de consumo y sobre cómo toda acción proveniente de la cultura se encuentra aunada a entornos naturales. Pasar del

ámbito de las responsabilidades que exige el desarrollo sostenible de manera generalizada, regulada a través de multas o cualquier tipo de sanción, al de la interacción con la naturaleza, hace que se tengan presentes “las relaciones socio-ecológicas de carácter diverso, múltiple, caprichoso, contingente y a menudo impredecible de las que formamos parte” (2011: 61), a partir de los saberes y proyectos que se dan al interior del dispositivo pedagógico, se hace necesario recoger la experiencia de los estudiantes y sus modos de vida, para así generar la reflexión sobre el tipo de ensamblajes que se desean producir y la manera en cómo se pueden alcanzar desde la base del entorno escolar. Es aquí donde entran a jugar los otros registros ecológicos en la búsqueda de generación de nuevas valoraciones.

La ecología social, orientada hacia la forma en que se da el vínculo en las relaciones entre personas en medio del dispositivo pedagógico, podría reorientarse hacia esa construcción de entornos, el contacto con experiencias comunales y el aprovechamiento de las nuevas tecnologías, con el fin de generar un encuentro entre lo rural y urbano. Este tipo de acciones también inciden en la ecología mental como alternativa a la intervención de los saberes *psy*, sobre cada estudiante, en el entendido de permitir la entrada a la escuela de la propia experiencia en tanto narración y modo de ser estético. Lo anterior, permitiría pensar más allá de los parámetros psicológicos con los que se define a los estudiantes de acuerdo a estándares de desarrollo cognitivo y socio-afectivo.

### *Cuerpo y diferencia sexual*

Dada la complejidad y amplitud que implica abordar el problema del cuerpo, aquí nos limitaremos a señalar cómo dentro del dispositivo pedagógico hace su aparición el problema de disputa de fuerzas por el *cuerpo del menor* en una aparente “neutralidad” del mismo de la que presume la escuela sobre el conjunto de los integrantes del dispositivo. En este sentido, a partir de Braidotti, entendemos el cuerpo como “una interfaz, un umbral, un campo de intersección de fuerzas materiales y simbólicas”, esto es, como “una superficie de inscripción para múltiples códigos (la raza, el sexo, la clase, la edad, etc.)”, y como “una

construcción cultural que capitaliza energías de naturaleza heterogénea, discontinua e inconsciente” (Braidotti, 2002: 41)

Ahora bien, la escuela pública se dirige a la escolarización de la población menor en general, intentando garantizar la educación al conjunto de la misma sin ninguna distinción. Sin embargo, dicha población no es para nada homogénea y cada uno de los captados lleva en sí mismo, en su corporalidad, esta interfaz de intersección de fuerzas. Con base en esto, una educación sexual desde la escuela pública, en mor de esta neutralidad, instaura desde la obligatoriedad establecida por la ley general de educación el deber de que ésta sea "impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad"<sup>43</sup>. Esta política, con el paso del tiempo, se ha ido modificando hacia la promoción de los *derechos sexuales y reproductivos*, teniendo como un objetivo clave disminuir los índices de embarazo adolescente<sup>44</sup> y promover la equidad de género.

En efecto, estas prácticas ocultan o dejan en un segundo plano el problema del *cuerpo sexuado*, cuyos procesos de subjetivación están más allá del alcance de la escuela, pero que en ella tienen su manifestación al concentrar y/o aglomerar población menor. Es por eso que se hace muy pertinente para este abordaje el pensamiento feminista<sup>45</sup>. Dicha perspectiva permite remover las capas que ocultan o encubren a los *cuerpos* y las relaciones de poder que se encuentran tras el velo de la neutralidad, y que en el caso del dispositivo pedagógico no dejan de ser objeto de la multiplicidad de fuerzas propios de la organización misma de la escuela y los miembros que componen la comunidad educativa.

---

<sup>43</sup> Para acercarse a una breve historia sobre la legislación y el enfoque que desde el Estado se le ha querido dar a la educación sexual, el lector puede consultar el documento completo en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-172453.html>, visto por última vez el 8 de enero de 2017 a las 11: 00 PM de la noche.

<sup>44</sup> Como puede leerse aquí: “Prevenir el embarazo adolescente es una de las prioridades del Plan Nacional de Desarrollo (2014 - 2018), por ello, desde el Ministerio de Educación Nacional contribuimos con la implementación gradual y progresiva de la Jornada única, el acceso a la educación media y el fortalecimiento del Programa de Educación para la Sexualidad. En: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-353933.html>, visto por última vez el 8 de enero de 2017 a las 11: 00 PM de la noche.

<sup>45</sup> En este sentido, “Las feministas se colocan a sí mismas como sujetos femeninos, es decir, no como entidades desencarnadas sino, más exactamente, como seres corpóreos y, consecuentemente, sexuados. El sujeto femenino feminista parte de una reevaluación de las raíces corporales de la subjetividad rechazando toda comprensión de la encarnación humana universal, neutral y por tanto desprovista de género” (Braidotti, 2002: 38). Esta es una visión que permite dar entrada a otro tipo de relaciones de fuerza que se da en el dispositivo pedagógico al permitir enunciar efectos de relaciones de fuerza que se aplican sobre el cuerpo de los distintos modos de subjetivación que allí se producen.

Es así como a partir del concepto de *diferencia sexual*, no entendido de manera dialéctica o en oposición radical entre lo masculino y femenino, sino “en el sentido (...) de un proyecto político y conceptual de trascender la posición del sujeto tradicional («molar») de la mujer como Otro de lo Mismo para poder expresar lo otro de lo Otro”» (2002: 39) en su potencial de diferenciación.

Con esto, trasluce el carácter homogéneo de la escuela pública, que no se ocupa sino de la generalidad del sujeto y trata de igual forma el tema de la *diferencia sexual*, produciendo toda una serie de posiciones que reglamentan de manera homogénea el espacio de la escuela, desconociendo que los mismos estudiantes como sujetos corporizados ya están más al tanto de estas dinámicas, tal vez por el entorno tecnocomunicacional a la que la escuela está expuesta, en esa intersección de las relaciones económicas y la informatización tecnológica sobre la naturaleza del cuerpo. Lo anterior no significa que, por parte de los sujetos que hacen parte de la escuela pública, dejen de presentarse actos de violencia o el ahora enunciado *bullying* contra la expresión de las diferencias, no sólo las marcadas por la sexualidad sino de cualquier tipo. Teniendo en mente lo anteriormente señalado, la crítica feminista contra las expresiones *falocentristas* es muy importante para que desde la capilaridad de la escuela, es decir desde maestros y estudiantes, se haga una crítica a estas manifestaciones que desconocen lo otro de lo Otro de un pensamiento propio de la *diferencia sexual*<sup>46</sup>.

La comprensión de la *diferencia sexual* en el dispositivo pedagógico puede desencadenar una reorganización de la misma escuela, al tiempo que le da la posibilidad al estudiante, como *sujeto corporizado y menor* en disputa, que a partir de la *experiencia de sí*<sup>47</sup>, sobre

---

<sup>46</sup> Al hacer referencia al falocentrismo nos referimos a un concepto acuñado por Jacques Derrida de gran importancia para la *crítica feminista*. En palabras del autor en una entrevista hecha por Raúl Morley aclara: “Es por eso que he creado el término FALOGOCENTRISMO para referirme a una estructura única de pensamiento que da tanto prioridad a la voz como al logos, el phone, y a la disposición masculina en la filosofía. Creo que esto puede ser demostrado aunque suene difícil improvisar aquí y ahora, pero he tratado de aclarar la conexión entre el establecimiento de la masculinidad, la ubicación del hombre en una posición de jerarquía sobre la mujer, ya sea de manera política, sociológica, filosófica y ontológica: la conexión de todo eso y el logocentrismo pertenece a la misma historia, es parte de la misma experiencia” (Morley, 1993: 6-7). De ahí que este término permita señalar desde la crítica de una diferencia sexual heterogénea, la homogenización de la misma producida por la centralidad masculina y la razón occidental.

<sup>47</sup> Aquí hago referencia a los planteamientos de Foucault en el sentido de “...una experiencia modificadora de uno mismo en el juego de la verdad y no como apropiación simplificadora de otro con fines de comunicación- es el

aquello que se vive en la escuela pública y su exterior, puedan darse transformaciones y producción de nuevos saberes que, dada la furtividad en la que se encuentran sometidos por el falocentrismo, no han podido ser manifiestos.

Finalmente, el carácter intersticial de la interacción con la naturaleza hace que en torno a ella giren una serie de intereses, saberes y modos de vida que en la escuela tengan que ser tratados. Sin embargo, muchos de ellos están en franca dependencia con la rentabilización del entorno natural y de las imágenes corporales e información que circulan a través de las redes sociales. Las manifestaciones de todas estas dinámicas hacen que la escuela y las experiencias de los propios estudiantes sean algo que no pueda ser desdeñado en la ampliación del conocimiento que se tiene sobre estos temas. Asimismo, las experiencias en educación desde otras visiones de la naturaleza poco a poco se van revalorizando más, dadas las crisis ambientales que enfrentan las zonas urbanas y la necesidad de narraciones que den un nuevo cauce a la relación con la naturaleza. En este sentido, el sujeto corporizado involucrado en el dispositivo pedagógico, al igual que las visiones que afectan la interacción con la naturaleza, también tiene un potencial autopoietico en donde se requiere la experimentación propia sobre el influjo de estas fuerzas en el sujeto. La escuela se convierte en un lugar en donde los sujetos ya no son fácilmente homogenizados, en la medida que salen a flote procesos de resistencia que empiezan a formar parte de los procesos de subjetivación que dinamizan el conjunto del dispositivo.

---

cuerpo vivo de la filosofía, al menos si ésta es hoy todavía lo que antaño fue, es decir, una «ascesis», un ejercicio de sí, en el pensamiento.” (Foucault, 2003a: 12). De lo que se trata es que en la escuela pública se generen espacios para que en el trabajo con los estudiantes se propicien espacios para las *tecnologías del yo*. En ese sentido el lector puede consultar la aplicación en el ámbito pedagógico de este tipo en Larrosa, Jorge. 1995. “Tecnología del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí”. *En Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

## CONCLUSIÓN GENERAL

### **La escuela pública *por venir* y los procesos de subjetivación**

La ontología del presente dirigida a los procesos de subjetivación de la escuela pública que aquí se ha formulado, ha permitido desde el análisis del juego de dependencias de una formación discursiva como el saber pedagógico enfocar dos momentos de diferenciación en la proliferación de estudios pedagógicos desde finales de los 70's hasta el presente.

En el primer momento, se llamó la atención sobre aspectos intra e interdiscursivos tales como (i) la reconstrucción histórica de la práctica pedagógica y la revalorización del saber pedagógico en la relación escuela, maestro y saber (GHPP), (ii) la mitigación de los efectos de la racionalidad instrumental y la transformación de la escuela en el lugar de difusión de las aptitudes científicas y la acción comunicativa (Grupo Federici) y (iii) el rechazo a la educación oficial como una búsqueda de proyectos y/o planes de vida propios para las comunidades indígenas (CRIC).

En el segundo momento, se muestra cómo el juego de dependencias extradiscursivas produce la emergencia de una ruptura que lleva a una nueva configuración epistémica. En adelante, el saber pedagógico como formación discursiva involucra la exterioridad de la escuela y los diferentes modos de subjetivación de los estudiantes. Esa nueva configuración del dispositivo pedagógico socava la centralidad del maestro, produciendo una nueva relación con el saber en general, en la cual los estudiantes ya no son sólo objeto de prácticas pedagógicas sino interlocutores e interactores de prácticas discursivas e investigativas que privilegian el *saber para*. Ese giro, a su vez, ha ocasionado importantes líneas de investigación y transformación a nivel curricular, didáctico y evaluativo. Por último, se muestra como la extradiscursividad del saber pedagógico introduce a la escuela y los sujetos en un conjunto de estrategias globales tendientes a la flexibilización, visibles desde la apertura económica, la constitución de 1991, la ley general de educación y la irrupción de las nuevas tecnologías en la sociedad, en donde subjetividades de carácter ético-político pueden generar procesos de resistencia en relación a su exterioridad.

Al ahondar en los procesos de subjetivación, teniendo en cuenta los resultados del análisis del juego de dependencias a través de un concepto mucho más heterogéneo como el de dispositivo pedagógico vinculado a la escuela pública actual, se ha señalado el carácter de exposición en el que se encuentra la escuela a un *afuera* que la sobrepasa. No sólo la escuela se encuentra expuesta a las fuerzas del afuera aquí enunciadas, sino que su conexión con el proyecto moderno se ve modificada por los modos de existencia que la componen –la heterogeneidad en las relaciones– y su impotencia frente al influjo de nuevas identidades producto de la sociedad de la información<sup>48</sup>. Sin embargo, en lugar de reducir el afuera a una determinación, se describe cómo el carácter invasivo de ese afuera es revertido por los procesos de subjetivación en diversos grados, justo en la medida en que esas subjetividades tengan la potencia de lo procesual y lo singularizante.

En las distintas localizaciones del dispositivo pedagógico a través de la escuela pública, se dan diversas formas de producción de subjetividad que no dependen de ella, pero que sí tienen allí su lugar de manifestación. Siguiendo a Félix Guattari, hemos mostrado cómo el dispositivo pedagógico sirve de espacio de entrecruzamiento de las vías/voces del poder, el conocimiento y la autorreferencialidad. Es así como a través del afuera, se ha visto cómo en las relaciones económicas, en el entorno tecnocomunicacional y en la interacción con la naturaleza se da un doble movimiento, en donde se manifiestan saberes y poderes que se internalizan en el dispositivo como procesos de subjetivación, los cuales redundan en el pliegue de la tercera vía de autorreferencia, en una relación del sujeto consigo mismo que ahora incorpora las distintas facetas del afuera en su constitución.

La inscripción de la tercera vía/voz en la noción de pliegue propuesta por Deleuze ha permitido reconocer en el pliegue de fuerzas un componente de autorreferencialidad: “es

---

<sup>48</sup> Un ejemplo de esto y que sucede a menudo en las relaciones de centro y periferia en las que la escuela se inserta, es lo sucedido con niños desplazados de la comunidad Wounaan que desde el Chocó llegaron a ser parte del colegio oficial La Arabia en ciudad Bolívar. Dicha situación provocó una serie de ajustes en las prácticas pedagógicas de aquel lugar, en aspectos tan trascendentes como hacer de la lengua wounaan *meu* la segunda lengua de esa institución y tratar de recrear con murales el paisaje selvático de su procedencia. Para ampliar lo aquí sucedido, el lector puede acercarse a la noticia “El colegio que acoge a desplazados del pueblo wounaan” del 11 de diciembre de 2015 en: <http://www.eltiempo.com/bogota/colegio-la-arabia-que-acoge-a-desplazados-del-pueblo-wounaan/16455705>, visto por última vez el 8 de enero de 2017 a las 11: 00 PM de la noche.

como si las relaciones del afuera se plegasen, se curvasen para hacer un doblez, y dejar que surja una relación consigo mismo, que se constituya un adentro que se abre y se desarrolla según una dimensión propia: la «*enkrateia*» (Deleuze, 1987: 132). Empero, el pliegue (en relación a la autorreferencialidad de Guattari) se da cuando la relación hacia el sí mismo alcanza la dimensión propia, lo cual no niega que el pliegue de ese afuera resulte inserto sin lograr satisfactoriamente una curvación hacia sí, lo cual significaría una prevalencia de las relaciones de saber-poder en el entrecruzamiento sobre la vía/voz de la autorreferencialidad. En ese sentido, la escuela tiene cierto potencial para aportar elementos propios del pliegue ‘interior’ de las fuerzas a los procesos de subjetivación de quienes componen el dispositivo pedagógico.

A partir de la caracterización del dispositivo pedagógico desde el afuera, hemos visto cómo las relaciones económicas no dejan de pasar por la escuela. Pero a pesar del influjo del *homo æconomicus* –en la forma de capital humano, en la dimensión de la renta y en la generación de competencias muchas veces desvinculadas de los estudiantes–, la escuela pública da lugar a diferentes experiencias que desde el multiculturalismo, la ecosofía y la reconstrucción del tejido social, contribuyen a la valorización de modelos de producción comunitarios y a la constitución de un capital social que pueda aportar nuevas sensibilidades de los sujetos en relación consigo mismos y con los demás. Lo anterior supone explorar alternativas frente a las dinámicas del capitalismo a través de la revalorización de modos de subjetivación de carácter comunitario.

Si bien la invasión del entorno tecnocomunicativo en la escuela ha marcado un distanciamiento entre estudiantes y maestros, su influencia también ha permitido la ampliación de los marcos de referencia de niños y jóvenes con respecto a la diversificación de modos de ser y de saber. La exposición de la escuela ante la gran cantidad de información y estilos de vida circulantes hace que, poco a poco, se vayan modificando las relaciones pedagógicas entre maestros y estudiantes, provocando una flexibilización de la misma. Sin embargo, las nuevas tecnologías se han convertido en un imperativo para la constitución de saberes y la utilización del conocimiento, lo cual hace necesaria la intensificación de procesos autorreferenciales –en donde el maestro puede hacer mucho

para sí y sus estudiantes– con el fin de lograr nuevos ensamblajes informacionales que permitan la pluralidad de puntos de vista y, especialmente, la orientación en el manejo que se le da a las nuevas tecnologías para evitar que los estudiantes se abandonen a ese flujo sin fin que sume a los sujetos en la inmediatez y el desarraigo.

Las tensiones del componente naturaleza en su intersección con las relaciones económicas y el entorno tecnocomunicacional, ha hecho que muchos relatos y estilos de vida comunitarios propios de nuestra diversidad cultural sean más visibles. Las narraciones del pasado reaparecen para buscar una nueva manera de ver, no sólo en relación con el planeta y lo vivo, sino también con respecto a la corporalidad<sup>49</sup>. De este modo, sobre la escuela caen toda una serie de saberes y adecuaciones para salvaguardar el ambiente a través de prácticas ecológicas. También puede darse lugar a otras formas de interacción con la naturaleza, mediante el trabajo sobre los tres registros ecológicos propuestos por Guattari, generando nuevas valoraciones concernientes la necesidad de multiplicar las visiones de la naturaleza que trascienden la visión objetivo/instrumental. En el caso del cuerpo, una mirada hacia el mismo hace que salgan a la luz una serie de problemas en torno al género y a prácticas falogocéntricas que trastocarían la organización de la escuela en la medida en que expresan la inconformidad con las rutinas y los atuendos escolares, y propone otras formas de relación corporal del sujeto consigo mismo y con sus compañeros. En este sentido los procesos de subjetivación de los estudiantes tienen mucho que decir en la conformación de nuevos saberes y sensibilidades.

En una última mirada a la actualidad del dispositivo pedagógico –que entiende lo actual no como el *espíritu* de una época determinada sino desde la óptica de lo *inactual* que rompe con la lógica de los tiempos y reconoce su dislocación– intentaremos vislumbrar eso que desde un comienzo llamamos la escuela *por venir*, la escuela no calculada que emerge desde su propia (des)organización performativa.

---

<sup>49</sup> En palabras de Adolfo Chaparro “En Colombia, muchas comunidades afro, amerindias, campesinas, hoy son construcciones sociales fuertemente ligadas a sus relatos y a su territorio, con la capacidad de transformar los recursos discursivos y políticos de la modernidad y de la postmodernidad con el fin de mantener sus propios fines colectivos” (2009: 157). De este modo se puede ver como ese reaparecer del pasado se va haciendo un lugar antes inexistente en la escuela que no sólo apunta a cambios curriculares sino a modificaciones del mismo espacio de la escuela, si se logra conjugar las narraciones sobre el espacio, como lo hacen los proyectos educativos comunitarios (PEC).

Como se ha venido diciendo, el vínculo de la escuela con la modernidad, se encuentra expuesto al constante aparecer de elementos del pasado, que de acuerdo a un modo de entender la modernidad ya deberían estar superados, así como también por los cambios producidos en la relación con el tiempo y el espacio en la *era de la informatización planetaria*. Lo anterior no quiere decir que la escuela no tenga nada que ver con los ideales de la modernidad en cuanto desarrollo económico, conocimiento del mundo e instituciones democráticas, sino que en ella confluyen modos de subjetivación de diferentes temporalidades y que varían en relación a los alcances de las relaciones del dispositivo pedagógico según el espacio de su colocación.

Así, dada la simultaneidad de tiempos que confluyen en la escuela, ésta no puede trazar su horizonte desde el lugar de la pura abstracción, porque en ella también se da “la performatividad que expresa la actualización de lo premoderno en todas sus formas – originarias, mestizas, globales, utópicas, interculturales– (la cual) espacializa la comprensión de nuestras sociedades”, (Chaparro, PP: 30). En otras palabras, la escuela invasora e invadida *quizá* esté cediendo espacio a las experiencias que se han dado al interior de distintas comunidades y modos de vida que parecían quedar en el pasado, a través del reconocimiento de lo que Bhabha llama el *tercer espacio* como “un futuro intersticial, que emerge entre-medio [*in-between*] de las reivindicaciones del pasado y las necesidades del presente” (2002: 264). En ese sentido, el saber pedagógico y las prácticas de enseñanza de saberes al interior de la escuela pasan por modificaciones, debido a esta confluencia de temporalidades que

“exige una reescritura de la historia y una reconsideración de la disciplina misma, de modo que la descripción de los tiempos revelados en la deconstrucción del teleologismo moderno sea también una estrategia para hacer explícitas las disyuntivas teóricas y metódicas que supone emprender esa reescritura”(Chaparro, PP:30)

De ahí que la escuela sea un lugar que permite ver los efectos de estas actualizaciones y de la misma manera permite orientar lo que retiene y proyecta para sí, así como también la propia organización y transmisión de los saberes que en ella circulan.

En ese sentido, por una paradoja que hemos tratado de seguir hasta aquí, los procesos de subjetivación que se dan en la escuela a través del dispositivo pedagógico están en un más allá de su alcance y de sus posibilidades. Sobre todo porque los estudiantes, como conjunto de niños y jóvenes, son por sí mismos la encarnación de su propio por venir, constituyendo modos de subjetividad que la transforman permanentemente, y que justo por eso contribuyen a generar otras sensibilidades frente a los problemas contemporáneos. La escuela pública es así un escenario en donde se pueden aprovechar estos procesos a través del pliegue *autopoiético*. Lo cual da un lugar de relevancia al potencial procesual de resingularización y a las fuerzas que se superponen en dicho proceso de constitución de la escuela *por venir*.

## BIBLIOGRAFÍA

Arenas, Wendy y Cajiao, Francisco. (2003). “Educación, Desarrollo y construcción de la solidaridad”. Capital humano y Capital social en la región andina. En *Capital social clave para una agenda integral de desarrollo*. Caracas: CAF Corporación andina de fomento.

Bhabha, Homi K. (2002). *El lugar de la cultura*. Argentina: Ediciones Manantial SRL.

Braidotti, Rosi. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Ediciones Akal S.A.

Braidotti, Rosi. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona, España. Gedisa.

Braidotti, Rosi. (2009). *Transposiciones*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Bolaños, Graciela. (2007). “Construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia”. En *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIX, núm. 48, Mayo – Agosto.

Cárdenas, Martha y Boada, María. (2012). El Movimiento Pedagógico 1982-1998. En *Historia de la Educación Tomo II*. Bogotá: IDEP.

Casanova, Geo Saura y Luengo, Julian. (2010). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. En *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.

Castells, Manuel. (1999). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Volumen I: La sociedad red*. Mexico: Siglo XXI editores.

Castells, Manuel. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.

Chaparro, Adolfo. (2007). “La disputa teleológica entre marxismo y liberalismo en los límites de la periferia”. En *Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopía*. Buenos Aires: CLACSO.

Chaparro, Adolfo. (2009). “La constitución de 1991”. En *Génesis y transformaciones del Estado nación en Colombia. Una mirada topológica a los estudios sociales desde la filosofía política*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.

Chaparro, Adolfo. (2004). “El diferendo entre multiculturalismo y perspectivismo”. En *Estudios de Filosofía No. 30*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Chaparro, Adolfo. PP (en proceso de publicación). *Tiempos (pre/post)Modernos*.

CEPAL. (2013). *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*. Santiago: CEPAL

Deleuze, Gilles. (1987). *Foucault*. España: Ediciones Paidós Ibérica.

- Deleuze, Gilles. (1990). “¿Qué es un dispositivo?” En *Michel Foucault filósofo*. Editorial Gedisa.
- Deleuze, Gilles. (1999). *Conversaciones*. Valencia: Editorial Pre-textos.
- Deleuze, Gilles y Parnet, Claire. (2004). *Diálogos*. Valencia: Editorial Pre-textos
- Delors, Jacques. (1996). La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Derrida, Jacques. (1998). *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Madrid: Editorial Trotta.
- Derrida, Jacques. (2002). *La Universidad sin condición*. Madrid: Editorial Trotta.
- Derrida, Jacques. (2005). *Canallas. Dos ensayos sobre la razón*. Madrid: Editorial Trotta.
- Dreyfus, Hubert y Rabinow, Paul. (2001). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Foliaco Gamboa, Julio (2013). “*Capital Social: importancia de las mediciones para Colombia*”. Revista Respuestas Vol 18. No 2 junio-diciembre de 2013. Cúcuta-Colombia.
- Foucault, Michel (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología del saber*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Foucault, Michel. (1979). *La Microfísica del Poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta
- Foucault, Michel. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, Michel. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquets Editores
- Foucault, Michel. (1997). *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pre-textos
- Foucault, Michel. (1998). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Foucault, Michel. (2000). *Defender la sociedad. Curso en la College de France (1975-1976)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. (2002a). *La Arqueología del saber*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel. (2002b). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo XXI Editores
- Foucault, Michel. (2003a). *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault. Michel. (2003b). *Sobre la Ilustración*. Madrid: Tecnos.
- Foucault, Michel. (2007). “*Nacimiento de la biopolítica*”. Curso en el College de France (1978-1979). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Grinberg, Silvia. (2013). En Educación, biopolítica y gubernamentalidad. “Entre el archivo y la actualidad: estados de un debate” en *Revista Colombiana de Educación*, N.º 65. Segundo semestre de 2013, Bogotá, Colombia.
- Guattari, Felix. (1996a). *Caosmosis*. Buenos Aires: Ediciones Manantial SRL
- Guattari, Felix. (1996b). “Regímenes, vías, sujetos” En: *Incorporaciones*. Madrid: Cátedra.
- Guattari, Felix. (1996c). *Tres ecologías*. Valencia: Pre-textos
- Hurtado, David; García, Diana; y Copete, Andrés. (2012). *Tercera medición de Capital Social en Colombia BARCAS 2011*. Bogotá: Fundación Antonio Restrepo.
- Kant, Immanuel. (2007). *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres*. Traducción de Manuel García Morente. San Juan, Puerto Rico: Edición de Pedro M. Rosario Barbosa
- Kusch, Rodolfo. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Avenida de Mayo 560.
- Larrosa, Jorge. (1995). “Tecnología del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí”. En *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Lazzarato, Maurizio. (2006a). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Lazzarato, Maurizio. (2006b). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Luhmann, Niklas. (1994). “*Inklusion und Exklusion*” traducción del manuscrito en Acta Sociológica, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, n° 12, septiembre-diciembre 1994.
- Lyotard, Jean. (1991). *la condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Argentina: Editoria R.E.I.
- Lyotard, Jean. (1988). *La diferencia*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2003). *Normatividad básica para etnoeducación* En [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85384\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85384_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Colombia: MEN
- Ministerio de educación Nacional (MEN). (2013a). *Documento Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013b). *Documento guía. Docente de media-filosofía. Ministerio de educación nacional*. Dirección de calidad para la educación. Preescolar, básica y media. Subdirección de referentes y evaluación de la calidad educativa.

Mockus, Antanas; Hernández, Carlos; Granés, José; Charum, Jorge y María Clemencia Castro. (1997). *Las fronteras de la escuela*. Cooperativa editorial MAGISTERIO 1997.

Morlley, Raúl. (1993). “Entrevista a Derrida. Desconstrucción y Filosofía”. En *Zona Erógena*. N° 14. 1993. Argentina.

Noguera, Ernesto. (2005). “La pedagogía como “saber sometido”: un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia”. En: *Foucault, la pedagogía y la educación*. Colombia: Universidad pedagógica Nacional.

Sáenz, Javier. (2005), “Las estrategias pedagógicas de los tres últimos gobiernos de Bogotá para formar ciudadanos por fuera de la escuela” En: *cuadernos del CES No 19*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Secretaría de Educación de Bogotá y Centro Ático de la Pontificia universidad javeriana (SED). (2015). Proyecto C4. En *Usos y apropiación de la tecnología en los colegios distritales*.

Sen, Amartya. (2003). *Sobre ética y economía*. Madrid: Alianza Editorial.

Sen, Amartya. (2000). *Desarrollo como libertad*. Barcelona: Editorial Planeta S.A.

Sloterdijk, Peter. (2012). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*. España: Pre-Textos.

Sudarsky, Jhon. (1999). *Colombia's social capital: the national measurement with the BARCAS*. National Planning Office

Swyngedouw Erik. (2011). “¿La naturaleza no existe! La sostenibilidad como síntoma de una planificación despolitizada!”. En *Urban n°01*. Madrid.

Taylor, Charles. (1993). *El multiculturalismo y “La política del reconocimiento”*. México: Fondo de Cultura Económica.

Viveiros de Castro, Eduardo. (2010). *Metafísicas caníbales. Líneas de antropología postestructural*. Buenos Aires: Katz Editores.

Viveiros de Castro, Eduardo (2003). “Perspectivismo y Multinaturalismo en la América Indígena”, en: Adolfo Chaparro y Christian Schumacher (editores) *Racionalidad y Discurso Mítico*. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario, ICANH

Zuluaga, Olga. (2011). “Educación y pedagogía una diferencia necesaria”. En *Pedagogía y epistemología*. Colombia: Editorial Magisterio.

Zuluaga, Olga. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Zuluaga, Olga y Echeverri Jesús. (1997). Campo intelectual y campo pedagógico de la educación. *En: Revista Educación y Ciudad*. Bogotá.